

TAMPEREEN YLIOPISTO

MOTIVAATIOTA LEIKKIEN

Toiminnallisen oppimisen vaikutus oppilaan motivaatioon

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajan koulutus, Tampere

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Laura Ilvesoksa

Kevät 2013

Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden motivaatioon toiminnallisessa oppimisessa ja Leikkimaailmassa. Lisäksi selvitettiin, millaisia tavoitteita Leikkimaailma-toiminnalla on ja onko oppilaiden toiminta sisäisesti vai ulkoisesti motivoitunutta. Tärkeimpinä teemoina tutkimuksessa ovat motivaatio ja toiminnallisuuden ja leikin kautta oppiminen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, joka sisältää myös etnografisia piirteitä. Tutkimuksen kohteena oli Puolimatkan koulutupa Hyvinkäällä, jossa toimii 4–8-vuotiaiden yhteisopetuksellinen ryhmä. Tutkimuksen aineisto kerättiin aineistotriangulaatiota hyödyntäen. Ryhmän toimintaa observoitiin kymmenellä eri kerralla, joista yhdeksän videoitiin. Observointien analyysin jälkeen haastateltiin kahta koulutuvan opettajaa. Observoinnista saatujen videoiden ja haastattelun lisäksi tutkimuksen aineiston tukena toimivat erilaiset dokumentit, kuten opettajien tekemät lokikirjat ja observointipäiväkirja.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelun kohteena on motivaatio ja leikki. Motivaation osuus sisältää tietoa motivaatioteorioiden kehityksestä ja modernista motivaatiotutkimuksesta. Lisäksi motivaatio-osio käsittelee tuoreinta tietoa suomalaisten lasten koulumotivaatiosta kansainvälisesti vertailtuna sekä valottaa toiminnallisen oppimisen mahdollisuuksia motivaation kehittäjänä. Teorian leikkiä koskevassa osuudessa käydään läpi leikin historiaa ja tärkeimpiä leikkipedagogioita. Käsiteltävänä teemana on myös se, miten leikkipedagogiaa voidaan hyödyntää koulussa ja oppimisessa.

Koska tutkimuksen aineisto kerättiin kahdessa vaiheessa, myös analyysi tapahtui kahdessa osassa. Ensimmäisessä vaiheessa videoaineistosta pyrittiin löytämään tutkimuksen kannalta olennaiset asiat, jolloin videomateriaali koodattiin ja litteroitiin osittain. Litteroidusta materiaalista pyrittiin löytämään samanlaisina toistuvia ilmiöitä ja teemoja. Toisessa vaiheessa litteroitiin haastattelu, josta poimittiin tärkeimmät huomiot ja observointeihin liitettävissä olevat seikat. Näin tutkimuksessa ilmi tulleita teemoja pyrittiin lähestymään monesta näkökulmasta aineistotriangulaatiota hyödyntämällä. Analyysissa noudatettiin aineistolähtöistä analyysitapaa, mutta jonkin verran teorialähtöistä, jotta pystyttiin pitäytymään aiheen sisällä.

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että oppilaiden motivaatioon vaikuttavat lapsilähtöinen oppinen, leikkipedagogiikan käyttö sekä vuorovaikutteinen ympäristö. Toiminnallisen Leikkimaailman erityisiä motivoivia tekijöitä ovat ongelmat ja ristiriidat toiminnan alussa, jotka herättävät lapsia toimimaan ja Leikkimaailman vaiheet, joissa lapset saavat suunnitella toimintaa, toteuttaa sitä itse sekä reflektoida sitä jälkeenpäin. Leikkimaailman motivoivia tekijöinä ovat myös yllättävät elementit, kuten erilaiset satujen hahmot tai tilanteet, joihin lapset törmäävät Leikkimaailman aikana.

Tutkimuksen tärkeimpänä johtopäätöksenä on motivaation kannalta se, että oppimisen pitäisi olla mahdollisimman lapsilähtöistä. Opettajan tehtävänä on ohjata lasten oppimista aktiivisempaan suuntaan, jotta oppilas voi ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Oppikirjaan tukeutuvan opetuksen tilalle tulisi saada toiminnallista oppimista, jossa oppilaat voivat kehittää itsesääätelytaitoja suunnitellessa, toteuttaessa ja reflektoidessa omaa toimintaansa.

Avainsanat: Motivaatio, toiminnallinen oppiminen, leikki, Leikkimaailma, leikkipedagogiikka

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 MOTIVAATIO	6
2.1 MITÄ ON MOTIVAATIO?	6
2.2 MOTIVAATIOTEORIOIDEN KEHITYS	8
2.3 MODERNI MOTIVAATIOTUTKIMUS.....	11
2.4 KADONNUT MOTIVAATIO	15
2.4.1 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ja TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 2012	15
2.5 MOTIVAATIOTA TOIMINNALLISELLA OPPIMISELLÄ	17
2.5.1 Motivaatio ja toiminnallinen oppimisympäristö.....	18
2.5.2 Motivaatio ja oppilaan aktiivinen toiminta	20
3 LEIKKI.....	24
3.1 MITÄ ON LEIKKI?	24
3.2 LEIKKIPEDAGOGIIKAN HISTORIAA	25
3.2.1 Fröbelin leikkipedagogiikka.....	25
3.2.2 Piaget'n leikkivaiheet.....	27
3.2.3 Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke.....	29
3.3 OPPIMISEN ILO	31
3.3.1 Leikkipedagogiikka opetuksen välineenä	32
3.3.2 Gunilla Lindqvistin Leikkimaailma	34
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA.....	37
4.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET	37
4.2 LAADULLINEN TUTKIMUS	38
4.3 TAPAUSTUTKIMUS	39
4.4 AINEISTONKERUUN MENETELMÄT	40
4.4.1 Observointi.....	41
4.4.2 Haastattelu	43
4.4.3 Dokumentit	44
5 AINEISTON KERÄÄMINEN.....	46
5.1 PUOLIMATKAN KOULUTUPA.....	46
5.2 VAAHTERATUVAN VÄKI JA KIVIHÖVIN KIROUS -LEIKKIMAAILMA.....	47
5.3 AINEISTON ANALYYSI.....	49
6 TUTKIMUSTULOKSET.....	51
6.1 TOIMINNALLISEN OPPIMISEN MOTIVOIVAT TEKIJÄT	51
6.2 LEIKKIMAAILMAN MOTIVOIVAT TEKIJÄT	56
7 TULOSTEN TULKINTAA	65
8 POHDINTAA	70
8.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	70
8.2 MITÄ UUTTA TIETOA TUTKIMUS TOI?	72
8.3 JATKOTUTKIMUSAIHEITA	73
9 LÄHTEET	74

1 JOHDANTO

Voiko koulussa olla kivaa?

Suomalainen koulu on saavuttanut menestystä kansainvälisissä tutkimuksissa, joissa on pyritty selvittämään oppilaiden tietoja ja taitoja. Näissä tutkimuksissa ei ole tutkittu oppilaiden motivaatiota eikä sitä, viihtyvätkö oppilaat koulussa. Vuonna 2012 julkaistusta WHO-koululaistutkimuksesta kuitenkin selviää, että oppilaat eivät viihdy koulussa. Tutkimuksen mukaan Suomi sijoittui heikompaan kolmannekseen kaikissa ikäryhmissä koulusta pitämisen kansainvälisessä vertailussa vuonna 2010. (lähde: Opetushallitus, WHO-koululaistutkimus) Pohdin suomalaisten lasten koulumotivaatiota jo kesällä 2011 tehdessäni Praktikum III -harjoittelua Lark Rise Academy -alakoulussa, Englannissa. En ollut nähnyt missään aikaisemmin niin iloisia ja toimeliaita oppilaita. Oppilaat viihtyivät koulussa erilaisten projektien ja toiminnallisten tehtävien parissa ja aloin jo tuolloin pohtia, onko toimintapainotteisella opetuksella jotain osuutta oppilaiden motivaatioon. Koulumotivaatio on aiheena jatkuvasti pinnalla ja koulun kehittämisestä aktiivisempaan suuntaan käydään paljon keskusteluja.

Oppilaat viettävät suuren osan koulupäivästä istuen paikallaan ja kuunnellen opettajan puhetta. Erilaiset oppimisvaikeudet ovat lisääntyneet ja on puhuttu myös yleisesti levottomuuden lisääntymisestä luokissa. Ongelmia lisäävät myös suuret luokkakoot ja vähäiset resurssit. On toisaalta myös aiheellista pohtia, tuleeko oppilaiden istua ja kuunnella koko päivä. Lisäksi lähes ainoana motivointikeinona suomalaisessa koulussa toimivat todistuksessa olevat numerot ja hyvien numeroiden tavoitteleminen.

On suotavaa, että täydellisenä pidettyä suomalaista koulujärjestelmää kohtaan osoitetaan myös asiallista ja perusteltua kritiikkiä. Joulukuussa 2012 julkaistiin kansainvälisten PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ja TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) -tutkimusten tulokset, joista selvisi, että huolimatta erinomaisista taidoistaan matematiikassa, äidinkielessä ja luonnontieteissä, suomalaiset lapset eivät viihdy koulussa. Esimerkiksi neljäsluokkalaisten lukemismotivaatio ja sitoutuminen lukemiseen ja opetukseen olivat vertailumaiden heikoimpia. Matematiikasta pitää paljon vain kolmannes oppilaista ja matematiikan

opetukseen on sitoutunut hyvin vain viidennes oppilaista. Tulokset ovat samansuuntaisia myös luonnontieteissä. (lähde: Jyväskylän yliopisto 2012) Mediassa on käyty paljon keskustelua siitä, mihin suuntaan suomalaista koulua tulisi kehittää. Oppimistulokset tuntuvat menevän vielä tärkeysjärjestyksessä kouluviihtyvyyden edelle. Yliopistotutkijat Jouni Vettenranta ja Pekka Kupari (2012) huomauttavat, että peruskoulun opetustavat kaipaavat muutosta. Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteissa oppilaiden kiinnostuksesta ja tarpeista lähtemisessä opetuksessa ei ole heidän mielestään onnistuttu. Näiden ajatusten ja tutkimustulosten pohjalta halusin lähteä tutkimaan lähemmin toiminnallisen oppimisen vaikutusta oppilaan motivaatioon. Koulua tulisi kehittää siihen suuntaan, että se koettaisiin mielekkääksi. Tämä ei mielestäni vaadi mittavia tekoja eikä suuria muutoksia, vain asenteen muuttamista, pohdintaa ja tekoja siihen suuntaan, miten ja mitä koulussa tulisi oppia. Tässä kohtaa tarvitaan opettajilta pedagogisia ratkaisuja muutoksen aikaansaamiseksi.

Pro gradu -tutkielmani tutkimuskohteena toimii Hyvinkään Puolimatkan koulussa sijaitseva Puolimatkan koulutupa. Puolimatkan koulutupa on 4–8-vuotiaiden yhteisopetuksellinen ryhmä ja ryhmässä on 29 lasta. Heistä 7 on 4–5-vuotiaita, 7 on esiopetuksessa ja 7–8-vuotiaita on yhteensä 15. Heidän kanssaan toimii moniammatillinen työtiimi, johon kuuluvat luokanopettaja, lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Koulutuvassa noudatetaan yleistä opetussuunnitelmaa ja ryhmä kuuluu hallinnollisesti Puolimatkan kouluun sekä Anttilan päiväkotiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia Puolimatkan koulutuvan toiminnallista Leikkimaailmaan ja pohtia sen kautta toiminnallisen oppimisen vaikutusta oppilaan motivaatioon. Motivaatio, leikki ja leikin kautta oppiminen ovat tärkeässä roolissa tutkimuksessani. Tästä syystä tutkimuksen teoreettinen viitekehys nojaa pitkälti motivaatio- ja leikitutkimukseen.

2 MOTIVAATIO

2.1 Mitä on motivaatio?

Termi ”*motivaatio*” tulee latinalaisesta sanasta ”*movere*”, joka tarkoittaa suomeksi ”*liikkua*”. Motivaatio on siis jotain, joka liikuttaa meitä ja saa meidät suorittamaan erilaisia tehtäviä ja töitä. Motivaatio on prosessi, jossa tavoitteellinen toiminta on pystytty aloittamaan ja säilyttämään. On kuitenkin olemassa myös erilaisia motivaation määritelmiä ja erimielisyyksiä sen tarkasta luonteesta. Sen nähdään sisältävän esimerkiksi sisäisiä voimia (inner forces), luonteenpiirteitä, käyttäytymisreaktioita sekä joukon uskomuksia ja tunteita. (Schunk, Pintrich & Meece 2008, 4.) Motivaation kantasanana on motiivi. Motiivilla viitataan yleensä ihmisen tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit pyrkivät virittämään ja ylläpitämään yksilön käyttäytymisen suuntaa. Niihin liittyy joko tiedostettua tai tiedostamatonta päämääräsuuntautuneisuutta. (Ruohotie 1998, 36.) Pentti Hakkarainen (1990, 25) toteaa, että huolimatta motivaatio-käsitteen erilaisista tulkintoista ja tulkintojen vivahteista, motivaation yleisestä metodologisesta asemasta ollaan jokseenkin yksimielisiä. Motivaatio käsitteenä liitetään inhimillisen käyttäytymisen selittämiseen. Motivaation tulisi selittää miksi jokin käyttäytyminen toteutui.

Motivaatio on tilannesidonnaista ja se voidaan jakaa tilannemotivaatioksi tai yleismotivaatioksi. Tilannemotivaatio liittyy tiettyyn tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät motiiveja ja saavat aikaan tavoitteisiin suuntautunutta toimintaa. Motivaatio voi vaihdella tilanteesta toiseen, sillä se on luonteeltaan dynaamista. Yleismotivaatio korostaa vireyttä ja suuntaa sekä käyttäytymisen pysyvyyttä. Motivaatio kuvaa tässä kohtaa käyttäytymisen yleistä suuntaa ja vireyttä eli keskimääräistä tasoa. Tilannemotivaatio on hyvin riippuvainen yleismotivaatiosta. Yleismotivaatio ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin asenne. Asenne on suhteellisen pysyvä ja hyvin hitaasti muuttuva kun taas motivaatio on lyhytaikaista ja liittyy yhteen tilanteeseen kerrallaan. (Ruohotie 1998, 41.)

Motivaatiopsykologian tehtävänä on kehittää kieli, selityskäytäntö, käsitteellinen esitysmuoto tai yleisemmin kutsuttu ”teoria”, joka soveltuu moniin käyttäytymisen aloihin ja selittää miksi käyttäytyminen on pystytty aloittamaan, ylläpitämään ja suuntaamaan (Weiner 1992, 4).

Motivaation tutkimuksen voi jakaa karkeasti kahdeksi ongelma-alueeksi: motiivien ja motivaation synty, kehitys ja muutos sekä motiivien ja motivaation rooli inhimillisessä käyttäytymisessä ja toiminnassa. Näistä kahdesta tutkimus on painottunut selkeästi jälkimmäiseen ongelma-alueeseen. Tällöin motivaation tehtävänä on ollut selittää inhimillisen käyttäytymisen käynnistymistä, suuntautumista ja ylläpitoa. (Hakkarainen 1990, 27.) Moderni motivaatiopsykologia näkee motivaation koostuvan ihmisen toimintaa selittävistä tekijöistä, kuten ihmisen kiinnostuksista, mielihaluista, intohimoista ja toiveista, joita ilman on mahdotonta ymmärtää ihmisen ajattelua ja toimintaa. Tärkeimpänä motivaation teoreettisena kysymyksenä voidaan pitää sitä, vetääkö jokin asia ihmisiä puoleensa vai työntääkö joku asia ihmiset liikkeelle? Uusimmassa tutkimusnäkökulmassa halutaan selvittää, mikä vetää ihmisiä puoleensa. Näin ollen kiinnostavaksi asiaksi muodostuvat yksilön konkreettiset tavoitteet. (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 6.) Monique Boekaertsin (2009, 105) mukaan henkilökohtaiset tavoitteet ja tunteet, joita saamme menestyksekkäiden asioiden tavoittelusta, liikuttavat meitä eteenpäin. Henkilökohtaiset tavoitteet voivat liittyä kodin ja perheen toimialueeseen, sosiaalisiin suhteisiin, kouluun ja työympäristöihin, terveyteen ja hengellisyys. Esimerkiksi oppilas voi olla motivoitunut oppia lukemaan eri syistä. Byman (2000, 26) huomauttaa, että motivaatio-käsitteen ymmärtäminen edellyttää intention käsitteen ymmärtämistä. Intention sisältyy sekä toive päästä johonkin päämäärään, että keinot saavuttaa se. Kun ihmisellä on jokin intentio, se tarkoittaa sitä, että hänen toiminnallaan on jokin tavoite tai päämäärä. Motivoituneella käyttäytymisellä tarkoitetaan siis sellaista toimintaa, joka tapahtuu intentioiden kautta.

Motivaation psykologista tutkimusta tehdään paljon kartoittamalla kohderyhmän motiiveja ja motivaatiota. Tämän lisäksi tarvitaan yleisempiä selittäviä tekijöitä. Näitä ovat esimerkiksi inhimilliset tarpeet. Ne eivät kuitenkaan yksinään riitä, sillä ne eivät kata motivaation kaikkia samanaikaisia funktioita. Jotta inhimillistä toimintaa pystyttäisiin selittämään riittävästi, olisi pystyttävä selittämään yhtenäisellä motivaation käsitteellä toiminnan käynnistyminen, suuntautuminen, ylläpito ja muutos. Erilaiset motivaation selitysmallit keskittyvät yksittäiseen ongelmaan, mutta eivät huomioi kaikkia osa-alueita. (Hakkarainen 1990, 62.) Motivaatiotutkimuksen traditiossa onkin havaittavissa tietynlaisia ongelmia, kuten hajanaisuutta, mikä on johtanut osaltaan siihen, että osa tutkijoista on luopunut motivaatio-termin käytöstä. He eivät näe motivaatiota yhtenäisenä ilmiönä, sillä termillä on viitattu hyvin toisistaan erilaisiin ilmiöihin. Käsitteillä, joilla on pyritty kuvaamaan motivaatiota, on yleensä haluttu tietää syitä siihen, miksi ihmiset kiinnostuvat tietyistä asioista ja toiminnoista. Myöhemmin on haluttu selvittää sitä, miksi ihmiset käyttävät erilaisissa oppimis- ja suoritustehtävissä hyvin vaihtelevasti kognitiivisia strategioita ja miten he pystyvät säätelemään ja ylläpitämään itseohjautuvasti

ponnistelujaan tehtävän suorittamisen aikana. Motivaatiotutkimuksen kehityksessä on ollut havaittavissa selkeää muutosta. Aiemmin tutkimus on ollut kapea-alaista käsittäen lähinnä yksilön näkökulman. Tätä näkökulmaa on myöhemmin täydennetty mallilla joka ottaa huomioon sosiaalisen ympäristön, jossa motivoitunut toiminta tapahtuu. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 212–213.)

2.2 Motivaatioteorioiden kehitys

Pitkälti Aristoteleen ajoista lähtien on pidetty ihanteena motivointistrategiaa, jossa on ollut tarkoituksena saada oppilaat tutkimaan aktiivisesti ja keräämään tietoa ja sitä kautta oppimaan. Erityisen ihanteellisena on pidetty oppimismotivaatiota jossa oppiminen tapahtuu ilman ulkoista kontrollia tai palkkiota ja jossa oppiminen itsessään on motivoivaa. Tällaisessa tilanteessa tieto itsessään motivoi oppijaa. (Byman 2002, 27.) Monet varhaiset psykologit luottivatkin Platonin ja Aristoteleen näkemyksiin ja käsittivät mielen sisältävän ajattelua (cognition), tunteita (emotion) ja tahtoa (motivation). Tahto kuvasti yksilön halua, mielitekoja tai tarkoitusta. (Schunk ym. 2008, 17–41.)

Yksi varhaisista teorioista korosti vaistoja tai sisäisiä taipumuksia, kuten imitaatiota, jäljittelyä, vihaa, mielihapaa ja sympatiaa, jotka ilmenevät käyttäytymisessä. Ongelmaksi muodostui kuitenkin tieteellinen näkökulma, sillä näitä teorioita oli vaikea testata empiirisesti. Oli vaikea tulkita sitä, milloin vaistot päättyvät ja oppiminen alkaa, ja kuinka ne ovat vuorovaikutuksessa. Myös psykoanalyttikkona tunnettua Sigmund Freud tutki motivaatiota ja hän ymmärsi motivaation fyysisenä energiana. Tämän näkemyksen mukaan yksilön sisällä olevat voimat olivat vastuussa käyttäytymisestä. Freudin näkemyksessä ongelmaksi muodostui sen laajuus, jolloin sitä alettiin kyseenalaistaa. (Schunk ym. 2008, 19.) Freudilainen teoria on yksi kolmesta Weinerin (1992, 58) luokittelemasta motivaation biologisesta lähestymistavasta. Siihen kuuluvat myös käyttäytymistiede ja sosiobiologia. Näillä kolmella lähestymistavalla on yhteistä se, että ne näkevät käyttäytymisen pitkän evoluution tuotteena ja ne perustuvat jossain määrin metaforaan siitä, että ihminen on kone. Ei ole sattumaa, että biologia ja kone liitetään toisiinsa, sillä ihmisen käyttäytyminen nähdään evoluution historian tuotoksena, jolloin se on myös muokattu ja määritelty menneen historian mukaan enemmän kuin nykyisen tietoisuuden. Biologiset näkökulmat käsitteellistävät käyttäytymisen joustamattomaksi ja jäykäksi. Nämä kolme näkökulmaa liittyvät myös käyttäytymisen tarkoitukseen tai välineelliseen arvoon. Tämä johtuu siitä, että meidän oletetaan asuvan rajoitettujen resurssien maailmassa, ja nämä rajoitukset asetetaan tyytyväisyyteen pyrkivien perustaipumusten yläpuolelle sosiaalisen ja kulttuurisen maailman toimesta. Täten

seksuaalisten, aggressiivisten ja/tai epäitsekkäiden aikomusten ilmentyminen ja pidättyneisyys sekä konfliktit näiden motivaatioiden ympärillä ovat keskeisiä.

Toinen klassinen teoria liittyy behaviorismiin, joka kuvasi motivaatioon liittyviä ilmiöitä. Siinä perusajatuksena oli, että palkitsemalla jotakin toimintaa saadaan se myös jatkumaan. Kolme tärkeintä behavioristista teoriaa ovat Thorndiken konnektionismi, Pavlovin klassinen ehdollistaminen ja Skinnerin operationalisoitu ehdollistaminen. Tärkeintä näissä teorioissa on prosessi, jossa motivaatio ilmenee. Behaviorististen teorioiden mukaan motivaatio näkyy siinä, miten nopeasti, kuinka usein ja millä tavalla ympäristön tapahtumiin ja ärsykkeisiin vastataan. Vastaus ärsykkeeseen tulee tapahtumaan sitä todennäköisemmin mitä useammin toiminta on liitetty ärsykkeeseen tai sen seurauksiin. Mitä useammin ärsykkeestä seurannutta toimintaa kehutaan, sitä todennäköisemmin se tapahtuu uudelleen, kun taas rankaisemalla ärsykkeestä seurannutta käytöstä, saadaan se vähenemään. (Schunk ym. 2008, 20.) Vaikka behaviorismi ei sinänsä ole relevantti osa motivaatiotutkimusta, on siihen kohdistuneen kritiikin kautta syntynyt eniten käytetty motivaatioteoria, sisäsyntyisen motivaation merkitystä korostava suuntaus. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 11–12.)

Motivaatiopsykologiassa vallitsevat perusajatuksukset ovat muuttuneet eri aikoina teoreettisten lähestymistapojen mukaan. Yksi näistä perusajatuksista on lähtenyt liikkeelle fysiologiasta ja sen mukaan motiivit, tarpeet ja viedit ovat yksilön sisäisiä ominaisuuksia. Tällaiset tarpeet liittyvät fysiologiseen säätelyjärjestelmään, kuten esimerkiksi nälkä ja jano. Niille on tyypillistä se, että elimistön poiketessa tietyistä optimaalisesta tilasta, kuten veren sokeritasapainosta, tarpeen voimakkuus lisääntyy. Tätä perusajatusta tutki Clark Hull omassa teoriassaan. Hullin ajatuksiin vaikutti selkeästi Darwinin käsitykset, kuten toiminnan merkitys selviytymisen kannalta. Selviytymisen kannalta on merkityksellistä muuttua aktiiviseksi kun tarvitsee jotakin, sillä on turhaa etsiä ruokaa jos on kylläinen. Toisin sanoen käyttäytymiseltä vaaditaan mukautumista ja ilmenemistä silloin, kun jokin tarve on jäänyt täyttymättä. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 11–12; Weiner 1992, 64–65; Schunk ym. 2008, 26.)

Peltosen ja Ruohotien (1992, 52–53) mukaan tarveteoriat lähtevät liikkeelle tarpeen käsitteestä, joka voidaan määritellä sisäiseksi epätasapainon tilaksi, joka saa ihmisen tavoittelemaan tasapainon tilaa. Nämä erilaiset inhimilliset tarpeet, niiden vaihtelu ja voimakkuus tietyllä hetkellä ohjaavat hyvin oleellisella ja tärkeällä tavalla ihmisen yrityshalua ja suoriutumista erilaisista tehtävistä. Tarpeet voidaan luokitella kolmeen erilaiseen tasoon: toimeentulotarpeisiin, liittymistarpeisiin ja kasvutarpeisiin. Toimeentulotarpeet tarkoittavat ihmisen ja lajin elämiselle välttämättömiä perustarpeita, kuten nälän ja janon tyydyttäminen ja turvallisuuden tarve. Liittymistarpeet käsittävät tarpeet, jotka liittyvät yksilön ja hänelle tärkeiden ihmisten välisiin

suhteisiin. Näihin kuuluvat myös liittymismotiivi (yhteenkuuluvuus, ystävyys), valtamotiivi (halu vaikuttaa muihin ihmisiin) sekä kilpailumotiivi (halu kilpailla muiden kanssa). Kasvutarpeet tarkoittavat yksilöön itseensä liittyviä tarpeita, kuten pätemisen tarve, suoritustarve ja itsensä toteuttamistarve. Tärkeimpiä tarveteorioiden kehittäjiä ovat muun muassa Maslow (Tarvehierarkiateoria) ja Alderfer (Kolmitasoteoria). Motivaation teoreettisissa tutkimuksissa tuodaan monesti esille motiiveihin liittyvä hierarkisuus. Maslow on erityisesti painottanut sitä, miten tarpeiden tyydyttämiseen liittyy monesti tietynlainen tärkeysjärjestys.

Atkinsonin kehittämä suoritusmotivaatioteoria määrittelee suoritusmotivaation suhteellisen pysyväksi taipumukseksi pyrkiä menestymään erilaisissa tilanteissa. Tunne menestymisestä riippuu siitä, miten suorittaja kokee saavuttaneensa ennakoimansa tavoitteen. Epäonnistumisen tunne taas riippuu turhautumisesta. Jotta yksilön ja muiden menestymistä voidaan arvioida, tarvitaan sopiva viitekehys. Tällöin yksilön täytyy tiedostaa ihannesuoritus, jota vertailussa käytetään mittapuuna. Toiminnan voimakkuuteen vaikuttaa neljä erilaista tekijää: tilanteen tarjoamat mahdollisuudet, toiminnan lopputuloksen ennakointi, toiminnan lopputuloksen yllykearvo ja motiivin voimakkuus. (Peltonen & Ruohotie 1992, 66–67.)

Kannusteteorioissa ihmisen toimintaa ohjaavat erilaiset kannusteet, jotka käsitetään yksilön ulkopuolella oleviksi ärsykeiksi, joilla saadaan yksilö käyttäytymään tavoitteiden mukaan. Se, millä tavalla ja miten paljon kannusteilla voidaan vaikuttaa suoritukseen, riippuu kuitenkin yksilön tarpeista ja tavasta, jolla kannusteita tarjotaan. Kannuste ja palkkio käsitetään monesti samaa tarkoittavaksi asiaksi, mutta niiden välillä on kuitenkin nähtävä selkeä ero. Kannuste on palkkion ennakointia ja se ärsyttää ihmisiä toimimaan. Se antaa vihjeitä siitä, minkälaiset seuraukset tietynlaisella käyttäytymisellä on. Palkkio on kannusteesta tapahtuva seuraus ja se myös tyydyttää tarpeen ja vahvistaa sitä. Kannusteet jaotellaan kolmeen eri ryhmään: taloudelliset ja fyysisen ympäristön kannusteet, vuorovaikutuskannusteet ja tehtäväkannusteet. Tästä jaottelusta on seurannut motivaation kolmijako: materiaallinen, sosiaalinen ja kasvumotivaatio. Tunnetuin kannusteteorioiden kehittäjä on Herzberg (Kaksifaktoriteoria). Kaksifaktoriteorian tärkein ajatus on se, että tyytyväisyyttä aiheuttavat tekijät motivoivat ihmisen tehokkaisiin työsuorituksiin, kun taas tyytymättömyyttä aiheuttavat tekijät eivät motivoi. (Peltonen & Ruohotie 1992, 58–59.)

Odotusarvoteoriassa motivaatioon katsotaan vaikuttavan tarpeiden ja kannusteiden lisäksi myös havainnot ja odotukset. Odotuksilla tarkoitetaan tietyn tarpeen tyydyttävyyden tai palkkion saavutettavuuden astetta, joka perustuu yksilön aikaisempiin kokemuksiin. Yksilön havaintomekanismi tulkitsee esimerkiksi tehtävän vaativuustason, josta syntyy odotusarvo. Tällöin tehtävän tulisi olla sopivan vaikea, ei liian helppo tai liian vaikea. Lisäksi havaintomekanismi tulkitsee, miten helposti suoritettavasta tehtävästä seuraa jokin palkkio ja tämä muodostaa

välinearvon. Havaintomekanismi tulkitsee myös sen, miten todennäköistä on saada tarpeita vastaavia kannusteita. Tätä kutsutaan yllykearvoksi. Tunnetuimpia odotusarvoteoreetikkoja ovat Vroom (Expectancy-Valence Theory) ja Chung. (Peltonen & Ruohotie 1992, 61–63.)

Vaikka motivaatiopsykologia on kehittynyt huomattavan paljon 1950- ja 1960-lukujen jälkeen, kehiteltiin jo tuolloin ajatuksia, jotka ennakoivat myöhempää modernia motiiviteoriaa. Yksi tällaisista esimerkeistä on motivaatio-käsitteen laajentuminen fysiologisen tarpeen ulkopuolelle. Pystyttiin erilaisten kokeiden avulla todentamaan, että esimerkiksi sosiaaliset ärsykkeet motivoivat usein voimakkaammin kuin fysiologisen tarpeen tyydyttäminen. Maslow halusi korostaa ylemmän tason tarpeita, kuten itsensä kehittämistä. Myös psykoanalyysissä mietittiin psyykkisen energian kiinnittymistä ulkomaailman sosiaalisiin kohteisiin eli muihin ihmisiin. (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 12.) Pentti Hakkaraisen (1990, 27) mukaan psykologiset motivaatiokäsitykset vaihtelevat ratkaisevasti niihin liitettyjen toimintamekanismien mukaan. Nämä erilaiset toimintamekanismit noudattavat ainakin osittain jakoa sisäiseen (intrinsic) ja ulkoiseen (extrinsic).

2.3 Moderni motivaatiotutkimus

Modernit motivaatioteoriat tarkastelevat motivaation yhteyttä ihmisen persoonallisuuden piirteisiin ja minäkäsitykseen. Etenkin amerikkalaisessa tutkimustraditiossa on tutkittu yksilön motivaation ja hyvinvoinnin suhdetta sekä motivaation suhdetta muihin läheisiin tutkimusalueisiin, kuten persoonallisuuden psykologiaan ja sosiaalipsykologiaan. Motivaatiotutkimuksella on pyritty selvittämään minkälaisia tavoitteita, pyrkimyksiä tai hankkeita ihmisillä on, miten he arvioivat tavoitteiden toteutumista tai vaikuttamista niihin, kuinka tärkeänä he pitävät niitä ja millaisia tunteita niihin liittyy. Tällaisen menetelmän avulla on pystytty selvittämään motivaation yhteyttä ihmisen terveyteen ja hyvinvointiin, omaan elämään liittyvään tyytyväisyyteen ja menestykseen eri elämän osa-alueilla. Euroopassa on tutkittu myös sitä, miten motivaatio kehittyy elämänkaaren siirtymissä ja tapahtumissa. Moderni motivaatiopsykologia on luonut käsitteistöjä ja välineitä, joilla tutkia motivaatiota, mutta se sisältää myös rajoituksia. Motivaation tutkimusmenetelmät ovat vielä melko yksinkertaisia suhteessa motivaatiokäsitteen monimutkaisuuteen ja rikkauteen. Tutkimusmenetelmät eivät anna mahdollisuutta tutkia yksilöllisiä motiivihierarkioita tai tunteiden merkitystä motivaatiossa. Motivaatiotutkimus on myös kohdistunut suurimmaksi osaksi tietoisien motivaation tutkimukseen. Tällöin olisi tärkeää kehittää uusia tapoja ja menetelmiä tiedostamattomien motiivien tutkimiseen. Tutkimuksen olisi myös hyvä huomioida muita psykologisia aihealueita, jolloin saataisiin tietoa esimerkiksi motivaatiosta persoonallisuuden

piirteiden tai kliinisen psykologian yhteydessä. (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 23–25.) Schunk ym. (2008, 40) mukaan nykyiset motivaatioteoriat olettavat motivaation sisältävän kognitioita tai ihmisten ajatuksia, uskomuksia, tavoitteita ja minä-representaatioita. On myös tarkennettu sitä, että motivaatio ei tarkoita samaa asiaa kuin muut saavutukset, kuten oppiminen, esiintyminen ja itsesäätely, mutta nykyisten teorioiden valossa motivaatiolla on vastavuoroinen suhde näihin saavutuksiin. Motivaatio nähdään kompleksisena ilmiönä, johon liittyy henkilökohtaisia, sosiaalisia ja kontekstuaalisia muuttujia. On myös huomattava, että motivaatiot muuttuvat ihmisen kehityksen mukana ja ne kuvastavat yksilöä, ryhmää ja kulttuurieroja (Schunk ym. 2008, 40; Wigfield & Eccles 2002, 2–3.)

Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan ihmiset oppivat paljon erilaisia käyttäytymismalleja seuraamalla ympäristön toimintaa ja ottamalla mallia toisilta ihmisiltä. Kaikkea ei siis tarvitse oppia omien kokeilujen kautta. Toisten ihmisten käyttäytymisen seuraaminen ja imitointi on myös paljon nopeampi tapa oppia. Symbolisten prosessien avulla on mahdollista jäsentää todellisuutta ja muodostaa siitä tarkoituksenmukaisia representaatioita. Tällöin kaikkea ei tarvitse kokeilla suoralta kädeltä, vaan ongelmien ratkaisuja ja tilanteiden seurauksia voi kuvitella mielessään. Inhimillistä toimintaa leimaa itsesäätelykyky, jonka avulla ihmiset voivat ennakoida käyttäytymisensä seurauksia, arvioida omia tekojaan ja asettaa erilaisia tavoitteita. Motivaatio on riippuvainen tästä itsesäätelykyvystä ja etenkin harkitsevasta itsetietoisuudesta, joka mahdollistaa oman kokemusten ja ajatusten analysoinnin. Ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavat myös käsitykset omista kyvyistä erilaisissa tilanteissa ja nämä vaikuttavat siihen, mitä ihmiset tekevät ja paljonko he panostavat erilaisiin tehtäviin. Sosiaalisen oppimisen teoriassa kompetenssiin/itsetehokkuuteen ja itsesäätelyyn liittyvillä tulkinnoilla on selkeä yhteys motivaatioon ja erilaisiin saavutuksiin. Näitä tulkintoja ohjaavat tehtävästä suoriutuminen, sijaiskokemukset eli tehtävästä suoriutuneiden seuraaminen, verbaalinen vakuuttelu ja fysiologinen tila. Näiden lisäksi tarvitaan myös henkilökohtaisia standardeja ja niiden omaksumista, joiden pohjalta yksilö pystyy arvioimaan omia suorituksiaan. (Peltonen & Ruohotie 1992, 68–70.)

Siinä missä sosiaalisen oppimisen teoriassa korostetaan itsetehokkuutta, attribuutioteoriassa korostetaan onnistumisen ja epäonnistumisen kausaalitulkintoja. Attribuutiotulkinnoilla, eli käyttäytymistä koskevilla selityksillä (kyky, ponnistus), on erilaisia vaikutuksia tunnereaktioihin, suoriutuksiin ja motivaatioon. Nämä vaikutukset riippuvat paljon siitä, millä tavalla ihminen tulkitsee attribuutioiden kausaliteettia, stabiliteettia ja kontrolloitavuutta. Ihmiset omaavat erilaisia näkemyksiä siitä, miksi he onnistuvat tai epäonnistuvat jossakin tietyssä tehtävässä. Epäonnistumisen tai onnistumisen syyt voidaan luokitella kolmeen osaan: kausaliteetin sijaintiin, pysyvyyteen ja kontrolloitavuuteen. Kausaliteetin sijainti tarkoittaa sitä, että syysuhteet ovat yleensä

joko sisäisiä, kuten kyvyt, mieliala ja terveys tai ulkoisia, kuten opetustyyli ja perhe. Kausaliteetin pysyvyydellä tarkoitetaan puolestaan sitä, että syysuhteet voivat olla pysyviä (lahjakkuus, suorituskky) tai vaihtelevampia (tarkkaavaisuus, yrityshalu). Kausaliteetin kontrolloitavuus viittaa siihen, miten paljon syysuhteet ovat riippuvaisia tahdonalaisesta kontrollista, jolloin kontrolloitavia syitä ovat esimerkiksi yrityshalu ja opettajan opetustyyli, ja kontrolloimattomia esimerkiksi kyvyt ja mieliala. Minäkuvalla ja itsetunnolla nähdään olevan suuri merkitys siihen, miten yksilö kokee syyt omaan menestymiseensä tai epäonnistumiseen. Hyvän itsetunnon omaava yksilö uskoo menestymisen johtuvan hänestä itsestään ja epäonnistuminen taas johtuvan ulkoisista syistä, esimerkiksi tehtävän vaikeudesta. Huono minäkuva vaikuttaa siihen, että oppilas kokee epäonnistumisen syyksi omat vähäiset kyvyt ja onnistumisia hän selittää ulkoisilla syillä, kuten tehtävän helppoudella. (Peltonen & Ruohotie 1992, 72–75.)

Yksi behaviorismin kritiikistä liikkeelle lähtenyt tutkija on amerikkalainen Edward Deci. Hän toi ulkosyntyisen motivaation rinnalle sisäsyntyisen motivaation käsitteen. Sisäsyntyisellä motivaatiolla tarkoitetaan sitä, että henkilö tekee jonkin asian, koska se on sinällään palkitsevaa. Myöhemmässä vaiheessa Edward Deci kehitteli yhdessä Richard Ryanin kanssa itsemääräämisteorian (Self-Determination Theory), jossa sisäsyntyinen motivaatio jaetaan kolmeen psyykkiseen tarpeeseen: autonomiaan, kompetenssiin ja läheisyyteen. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 16–17.) Autonomialla tarkoitetaan sitä, että ihminen toimii omista kiinnostuksen kohteista ja integroiduista arvoista käsin. Näin ollen autonomisesti toimiva ihminen pystyy toimimaan omasta tahdostaan, vaikka hänen tekemisiinsä vaikuttaisi ulkoiset tekijät. On huomattava, että autonomialla ei tarkoiteta samaa kuin itsenäinen. Kompetenssin tarve saa ihmisen etsimään itselleen ja omalle kapasiteetilleen sopivia tehtäviä sekä haastamaan omia taitojaan. Läheisyys, eli sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne tarkoittaa sitä, että ihminen haluaa olla yhteydessä muihin ihmisiin ja tulla hyväksytyksi. (Deci & Ryan 2002, 7–8.) Näitä kolmea universaalia psykologista tarvetta tulisi edistää valinnaisilla ja korkealaatuisilla motivaation ja sitoumuksen muodoilla, kuten tehostetulla suorituskkyllä, sinnikkyydellä ja luovuudella (Deci & Ryan 1985, 2000).

Itsemääräämisteoria lähtee liikkeelle siitä ajatuksesta, että jokaisella yksilöllä on luonnollisia, sisäisiä ja konstruktivisia taipumuksia kehittää hyvin pitkälle viety tunne omasta itsestä. Itsemääräämisteoria on kehittynyt kolmen vuosikymmenen aikana useaksi miniteoriaksi, joista jokainen liittyy tiettyyn ilmiöön. Niitä yhdistää se, että kaikissa käsitellään organismisia ja dialektisia oletuksia ja ne liittyvät psykologisiin perustarpeisiin. Kun näitä teorioita käsitellään yhdessä, pystytään kattamaan kaikki ihmisen käyttäytymisen muodot kaikilla aloilla. Yhdessä nämä miniteoriat muodostavat itsemääräämisteorian. (Deci & Ryan 2002, 5–9.)

Cognitive Evaluation Theoryn (CET) ajatuksena on se, että ihmiset hakeutuvat erilaisiin tehtäviin, koska he ovat sisäisesti motivoituneita ja pystyvät pitämään yllä tehtävää oman kiinnostuksen ja nautinnon kokemuksen kautta. Motivaation jakaminen sisäiseen ja ulkoiseen mietitytti tutkijoita pitkään ja pohdittiin etenkin sitä, että mitä tapahtuisi, jos sisäisesti motivoituneen toiminnan tilalle tarjottaisiin ulkoista motivaatiota. CET:n mukaan osaamisen ja autonomian tarpeet ovat liitoksissa sisäiseen motivaatioon ja kontekstuaaliset tapahtumat (palkitseminen, positiivisen palautteen saaminen, määräajan asettamiseen) ovat omiaan vaikuttamaan sisäiseen motivaatioon jopa siinä määrin, että niiden voidaan kokea sekä tukevan että estävän sitä. Tutkimuksen mukaan sosiaalisen kontekstin näkökulmat, jotka vaikuttavat käsityksiin osaamisesta ja autonomiasta, vaikuttavat sisäiseen motivaatioon. (Deci & Ryan 2004, 9–14.) Siinä missä Cognitive Evaluation Theory käsittelee sosiaalisen kontekstin vaikutusta sisäiseen motivaatioon, Organismic Integration Theory (OIT) perustuu ajatukseen, että ihmiset ovat pyrkivät luonnollisesti yhdistämään heidän jatkuvia kokemuksiaan, mutta olettaen heillä olevan tarvittavat välineet siihen. Tästä syystä Deci ja Ryan arvelivat, että läheisten tai muiden tärkeiden ihmisten kehoitusten avulla ihmisiä on mahdollista kannustaa tekemään toimintaa, johon he eivät ole sisäisesti motivoituneita. Tällöin he pyrkivät sisäistämään aluksi ulkoisesti säännellyn toiminnan. Pitkälle vietyä tämä näkemys tarkoittaisi sitä, että yksilöt olisivat autonomisia toimiessaan ulkoisesti motivoituneella tavalla. Kuviossa 1 on nähtävissä OIT:n luokittelu, joka on järjestetty vasemmalta oikealle suhteen, missä määrin käyttäytymisen motivaatio on lähtöisin omasta itsestä eli on autonomista. (Deci & Ryan 2004, 15–16.)

Motivaation tyyppi	Ei motivaatiota	Ulkoinen motivaatio				Sisäinen motivaatio
Säätelyn tyyppi	ei säädelty	ulkoinen säätely	pakotettu säätely	tunnistettu säätely	integroitu säätely	sisäinen säätely
Käyttäytymisen laatu	ei itsemääräytynyt					itsemääräytynyt

Kuvio 1. Itsemääräämisen jatkumo, motivaation tyypit ja säätelyn tyypit (Deci & Ryan 2002, 16)

Itsemääräämisteorian ajatukseen on kuulunut se, että yksilön motivaatio, käyttäytyminen ja kokemus tietynlaisessa tilanteessa ovat tulosta lähiympäristön sosiaalisesta vaikutuksesta ja yksilön

sisäisistä voimavaroista, jotka ovat kehittyneet ajan myötä toimimaan varhaisessa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Causality Orientations Theory kehitettiin kuvaamaan näitä sisäisiä voimavaroja, jotka ovat suhteellisen pysyviä, yksilöllisiä eroja ihmisen motivaatio-orientaatioissa sosiaalisessa maailmassa. Myös Basic Needs Theory on tärkeä osa itsemääräämisteoriaa ja se huomio tarpeiden motivoivan vaikutuksen ja suoran yhteyden hyvinvointiin. Kun ihmisen tarpeet ovat tyydytetyt, hän on tyytyväinen. Kun ne ovat uhattuna, niillä on negatiivisia seurauksia. (Deci & Ryan 2002, 21–27.)

2.4 Kadonnut motivaatio

2.4.1 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ja TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 2012

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää neljäsluokkalaisten lukutaidon tasoa eri maissa ja se toteutetaan joka viides vuosi. Vastaavasti TIMSS -tutkimusohjelma (Trends in International Mathematics and Science Study) pyrki selvittämään matematiikan ja luonnontieteiden osaamista eri maissa ja se toteutetaan neljän vuoden välein. Siinä tutkittiin sekä neljäsluokkalaista että kahdeksaluokkalaista. Suomi osallistui ensimmäistä kertaa PIRLS -tutkimukseen ja toista kertaa TIMSS -tutkimukseen. Tutkimusten avulla oli tarkoitus selvittämään hyvin laaja-alaisesti oppilaiden osaamista ja niihin liitoksissa olevia tekijöitä. Näillä tutkimuksilla pystyttiin myös täydentämään PISA -tutkimuksissa saatuja tietoja. (Jyväskylän yliopisto: koulutuksen tutkimuslaitos 2012)

Kuparin, Sulkusen, Vettenrannan ja Nissisen (2002) raportoimista tutkimustuloksista selviää, että lukutaidon kansallisia keskiarvoja vertailemalla suomalaisten lukutaito on kansainvälistä kärkitasoa. Kansallinen keskiarvo on 568 pistettä, jolloin Suomi sijoittui lukutaitotutkimukseen osallistuneiden 45 maan joukossa jaetulle toiselle sijalle Venäjän kanssa. Suomalaisista lapsista lähes joka viidennes kuuluu erinomaisiin lukijoihin. Myös matematiikassa suomalaiset lapset menestyivät erinomaisesti ollen eurooppalaista hupputasoa. Keskiarvo on 545 pistettä, jolloin Suomi sijoittui kahdeksanneksi 50 maan joukossa. OECD -maiden joukossa Suomen keskiarvo toi viidennen sijan. Luonnontieteissä suomalaiset lapset saavuttivat kolmannen sijan pistemäärällä 570 sijoittuen parhaiten Euroopan maista. Tuloksista voidaan todeta, että suomalaiset lapset menestyivät taitojen osalta hyvin näissä tutkimuksissa. Myös eroavaisuudet taidoissa olivat melko pieniä kaikkien aineiden osalta.

Vaikka taitojen osalta voidaan olla tyytyväisiä, asenteiden osalta ei. PIRLS -tutkimuksessa

haluttiin kiinnittää huomiota myös siihen, miten oppilaiden asenteet vaikuttavat oppimistuloksiin. Kansainvälisesti katsottuna lukemisesta piti paljon reilu neljännes oppilaista ja melkein kuusi kymmenestä jonkin verran. Myös Suomessa oppilaista reilu neljännes piti lukemisesta paljon ja yli puolet jonkin verran, jolloin Suomi sijoittuu lähelle kansainvälistä keskitasoa. Kuitenkin noin viidennes suomalaisista lapsista piti lukemisesta vain vähän, jolloin lukemismotivaatiossa jäädään kansainvälisestä tasosta keskitason alapuolelle. Lukemismotivaatiossa pyrittiin selvittämään lukemismotivaation taustoja. Jotkut oppilaat lukevat omaksi ilokseen, mutta osa motivoituu ulkoisista tekijöistä, kuten vanhempien tai opettajan kehotuksista tai palkkioista. Oppilaiden vastauksista muodostettiin kolme ryhmää motivaation voimakkuuden mukaan. Kansainvälisesti oppilaista kolme neljäsosaa oli hyvin motivoitunut lukemaan, viidennes jonkin verran ja viisi prosenttia oli heikosti motivoitunut. Suomen kohdalla hyvin motivoituneita oli 59 prosenttia, kolmannes oli motivoitunut jonkin verran ja 7 prosenttia oli motivoitunut heikosti. Suomalaisilla lapsilla motivaatio oli heikompaa kuin kansainvälisellä tasolla. Oppilaiden lukemismotivaation suhteen suomalaiset olivat tutkimukseen osallistuneiden maiden toiseksi heikoimpia. Myös suomalaisten lasten sitoutuminen lukemisen opetukseen oli heikkoa. Vain 15 prosenttia oli hyvin sitoutuneita ja jopa viidennes huonosti sitoutuneita. Myös matematiikan suhteen suomalaisten oppilaiden motivaatio oli heikkoa. Kolmannes neljäsluokkalaisista piti matikasta paljon, kolmasosa jonkin verran ja kolmannes vain vähän. Myös sitoutuminen matematiikan opetukseen oli heikkoa. Viidesosa oppilaista oli hyvin sitoutuneita, 60 prosenttia jonkin verran sitoutuneita ja viidesosa heikosti sitoutuneita. Muihin maihin verratessa Suomi oli jälleen häntäpäähän. Luonnontieteiden osalta tulokset olivat hyvin samankaltaisia. Motivaatiossa ja opetukseen sitoutumisessa Suomi sijoittui muihin maihin verratessa listan häntäpäähän.

Tutkimuksessa pyrittiin myös selvittämään syitä ja etsimään ratkaisuja oppilaiden motivaatio-ongelmiin. Opettajalle tehtyjen kyselyiden avulla saatiin selville, että suomalaiset opettajat pyrkivät sitouttamaan oppilaita oppimiseen selvästi kansainvälistä tasoa harvemmin. Tuloksista voidaan tehdä päätelmä, että suomalaiset opettajat eivät tee riittävän paljon pedagogisia ratkaisuja, joissa otettaisiin huomioon oppilaan näkökulma. Tutkimuksessa todetaan, että oppilaiden motivointi ja sitouttaminen oppimiseen tulisi olla opetuksen ensisijainen lähtökohta, ja tässä kohtaa suomalaisilla olisi vielä paljon parannettavaa. Opettajan tulisi huomioida opetuksessaan seuraavat asiat:

- esittää oppilaille yhteenveto tunnin tavoitteista
- yhdistää opetusta oppilaiden arkipäivään
- kysellä oppilailta saadakseen esille syitä ja selityksiä
- kannustaa oppilaita parantamaan suorituksiaan

- kehua oppilaita hyvästä yrityksestä
- tuoda tunneille kiinnostavaa materiaalia

(Kupari, Sulkunen, Vettenranta, & Nissinen, 2012, 93)

Tutkimuksessa huomioidaan se, ettei pedagogisten käytänteiden uudistamisen pidä tarkoittaa sitä, että hyvistä oppimistuloksista tingitään. Avuksi motivaatio-ongelmiin ehdotetaan opettajien täydennyskoulutusta, jossa pureuduttaisiin yhteisöllisten ja toiminnallisten työtapojen, tutkivan oppimisen lähestymistapojen sekä teknologian hyödyntämiseen opetuksessa.

2.5 Motivaatiota toiminnallisella oppimisella

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan motivaation ja oppimisen suhteesta seuraavaa:

"Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista."

"Tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia."

"Opetuksessa tulee käyttää monipuolisia menetelmiä ja työtapoja opiskelumotivaation herättämiseksi ja ylläpitämiseksi. "

(Opetushallitus, opetussuunnitelman perusteet 2004)

Bymanin (2000, 29–34) mukaan koulua on usein syytetty siitä, että se suosii vääränlaista motivaatiota, jolloin oppilaiden luontainen uteliaisuus helposti tukahdutetaan. Tällöin on vaarana se, että luontainen tapa oppia muuttuu ulkoa ohjatuksi oppimiseksi. Suurimpana haasteena on yhdistää lasten luontainen oppiminen ja koulun opetussuunnitelma. Byman muistuttaa, että tutkimukset tukevat melko yksiselitteisesti väitettä, jonka mukaan oppijan minästä lähtevä sisäinen motivaatio on oppimisen kannalta optimaalisinta. Käytännössä on kuitenkin melko epärealistista kuvitella, että lapset olisivat sisäisesti motivoituneita tavoittelemaan kaikkia tavoitteita, jotka sisältyvät koulun opetussuunnitelmaan. Hän pohtii koulumotivaation kannalta keskeiseksi ongelmaksi muodostuvaa asiaa eli sitä, miten opetussuunnitelman tavoitteet saadaan myös oppilaan tavoitteiksi. Tällöin opettajan tehtäväksi muodostuu opetussuunnitelman tavoitteiden muuttaminen oppilaan intentioiksi ja saada hänet opiskelemaan toivottuja asioita.

Sisäinen motivaatio korvataan koulussa helposti ulkoisilla palkkioilla ja oppimisesta tulee suorituskeskeistä. Esimerkiksi arvosanat voivat toimia koulussa palkkioina ja rangaistuksina. Ne saattavat vähentää oppilaan motivaatiota, koska tärkeimmäksi tulee helposti vain hyvän arvosanan saavuttaminen. Palkkioista ei saisi tulla päämääriä. Uusikylä korostaa, että oppilaille tulisi löytää sellaisia työtapoja ja aiheita, jotka kiinnostavat heitä. Näin pystytään vaikuttamaan heidän motivaatioon ja saamaan heille myönteisiä elämyksiä. Oppilaille tulisi myös antaa valinnan mahdollisuuksia aina silloin kun se on mahdollista. (Uusikylä 2002, 51–52.) Oppilaiden kanssa tulisi nähdä hyviä puolia niistä asioista mitä ollaan tekemässä ja mitä on saavutettu sen sijaan, että motivoidaan heitä palkkiosta toiseen (Gilbert 2002, 34). Ruohotie (1998, 46–47) muistuttaa, että suorituserot saattavat johtaa erilaisiin palkkioihin, jotka aiheuttavat eroja tyytyväisyydessä. Sisäisillä palkkioilla nähdään olevan läheisempi vaikutus suoritukseen ja sitä kautta saavutettavaan tyytyväisyyteen kuin ulkoisilla palkkioilla. Ihmiselle on tärkeää saada käyttää omia henkisiä voimavarojaan, jotta hän voi kokea mielihyvää. Erilaiset tehtävät tulisikin muodostaa siten, että niiden suorittamisesta seuraisi jokin sisäinen palkkio, kuten esimerkiksi onnistumisen, edistymisen tai vastuun kokemus. Joissakin tilanteissa ihmiset odottavat myös ulkoista palkkiota. Oleellista on kuitenkin sitoa palkkiot suoritukseen.

2.5.1 Motivaatio ja toiminnallinen oppimisympäristö

Christine Macintyre (2012, 123) tuo esille, miten ympäristön vaikutus lasten oppimiseen on usein monimutkainen ja läpitunkeva. Ympäristön täytyy tukea lasta ja pyrkiä kompensoimaan kaikenlaiset haitat, joita lapsilla voi olla, jotta he pystyisivät saamaan kaikki mahdollisuudet ymmärtää omat mahdollisuutensa. Hänestä lasten oppimisessa tulisi huomioida se, että he saisivat kokea mahdollisimman paljon aktiivista ja käytännönläheistä oppimista. Heidän tulisi saada nautintoa ja haasteita oppimisesta, jossa he voisivat myös kehittyä vapaasti. Näitä asioita voidaan tavoitella esimerkiksi leikin avulla, sillä leikin kautta lapset voivat parantaa oppimiskykyjään. Ympäristön tulisi olla lapsilähtöinen, jolloin lapsi on tavalla tai toisella lähtökohta, ja jossa perusajatuksena on pyrkiä rakentamaan kasvatus- ja opetuskäytännöt niin, että ne vastaisivat lapsen yksilöllisiä oppimisen tarpeita. Opettajan tehtävänä on mahdollistaa lapsen omaehtoisen oppimisprosessin toteutuminen eli omaehtoinen tutkiminen, kokeilu ja oivaltaminen. (Hujala, Backlund-Smulter, Koivisto ym. 2012, 25; Jantunen 1996, 11.)

Sirkka Suran (1998, 49–50) mukaan toiminnallisuudella tarkoitetaan sitä, ettei opettamisen ja oppimisen keinona nähdä pelkästään verbaalisuutta, vaan kognitiivisia prosesseja integroidaan osallistuvaan ja kokemukselliseen toimintatapaan. Alkuopetuksessa on huomioitu merkittäväällä

tavalla leikki ja muu sensomotorinen työskentely. Kokemusten ja elämysten kautta tapahtuva oppiminen on ihmiselle luontaisin tapa selviytyä ja kehittää itseään (Lehtonen 1998, 7). Lasta tulisi tarkastella yhtenä mielellisenä ja sosiaalisena kokonaisuutena, jossa tärkeimmät opitut asiat ilmenevät toiminnan kautta. Pelkillä kognitiivisilla prosesseilla tai emotionaalisilla kokemuksilla ei saavuteta merkityksellistä oppimista, vaan tarvitaan näiden asioiden yhdistämistä. Toiminta liitetään useammin tunteisiin kuin ajatteluun. Kun oppimiseen liitetään tunteita, merkityksellisintä on tunteiden laatu ja merkitys. (Sura 1998, 44.)

Korhonen (1998, 13–14) muistuttaa, että pienten lasten kasvatuksessa tulisi painottaa sosiaalista kasvatusta ja ryhmässä olemisen valmiuksiin liittyviä tavoitteita. Oppimisen ja kasvamisen kannalta tärkeää on yhdessäolo ja hyvä keskinäinen vuorovaikutus. Lasten sosiaalisiin taitoihin liittyvät esimerkiksi kielellisen kommunikoinnin ja viestinnän taidot. Kokemuksellisuus ja elämyksellisyys kuuluvat lasten arkipäivään hyvin vahvasti. Leikkivä lapsi oppii toimintamalleja, jotka ilmenevät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Hännikäinen 2004, 362). Vuorovaikutuksessa mahdollistuu toisilta oppiminen, sillä vuorovaikutuksen perusta on inhimillisessä oppimiskyvyssä ja sen tarkoituksenmukaisessa käytössä. Vuorovaikutuksen perustehtävänä on yksilön liittäminen ympäristöön, älyllisten toimintojen kehittäminen ja inhimillisen kanssakäymisen säätely. (Kivi 1995, 77.) Luokahuoneessa tapahtuvassa keskustelussa on tärkeää pystyä luomaan yhteistä kieltä ja maailmankuvaa sekä yhteisiä pelisääntöjä, jotka ylläpitävät sujuvaa vuorovaikutusta pitkällä aikavälillä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yhteisön jäsenten tulisi olla samaa mieltä asioista, sillä siinä tapauksessa erilaisten näkökulmien potentiaali vähenee. (Renshaw 2004, 8.) Oppilaiden väliset erot mahdollistavat sen, että he voivat oppia vuorovaikutustilanteissa toinen toisiltaan (Ten Dam, Volman & Wardekker 2004, 67). Oppiminen nähdään vuorovaikutustilanteena, sillä siihen sisältyy yhteisen toiminnan tarkoituksenmukaisten tekojen antamien kokemusten lisäksi heidän persoonansa ja toimintansa antamat kokemukset (Kivi 1995, 95). Vertaisten vuorovaikutustilanteet stimuloivat käsitteellisen tiedon laatimista ja edistävät yksilön kognitiivisia tavoitteita. Vuorovaikutteisessa oppimistilanteessa oppilaiden täytyy keskustella tavoitteista, esittää ongelmia ja ymmärtää käsitteiden ja prosessin merkitys. (Van Boxtel 2004, 130.) Oppilailta edellytetään vuorovaikutteisessa toiminnassa monimutkaisia taitoja, sillä oppilaiden pitää pystyä etsimään, valitsemaan, jäsentämään ja arvioimaan tietoa ja erilaisia argumentteja (Mäkitalo, Jakobsson & Säljö 2009, 8). Jaetun asiantuntijuuden avulla on mahdollista saavuttaa yhdessä enemmän kuin yksin, jolloin toisen antama palaute toimii uusien ajatusten testauksen välineenä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 143–145).

Yksi tapa toteuttaa toiminnallista oppimista on tutkiva oppiminen, jossa oppimisen

lähtökohtana on tutkimusprosessin ohjaaminen ongelmia asettamalla. Tutkivalla oppimisella tarkoitetaan erityistä oppimisprosessia, jossa ongelmaan etsitään vastausta järjestelmällisesti etsimällä merkityksellistä, uutta tietoa. Oleellista on, että ongelmaa ei ole pystytty ratkaisemaan aikaisemman tiedon avulla, joten ratkaisua haetaan uudella tiedolla. Ongelmaa pyritään ratkaisemaan kysymyksiä esittämällä. Esimerkiksi koululaisten on mahdollista päästä kysymyksiä esittämällä hyvin nopeasti tiedon äärirajoille, jolloin he esittävät kysymyksiä, joihin ei ole vielä valmista vastausta. Kun lapsi osallistuu tällaiseen prosessiin, hän saa arvokasta kokemusta, joka tukee lapsen kehitystä itsenäiseksi ja rohkeaksi ajattelijaksi. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 208–209.)

Vasta kouluikäinen lapsi alkaa orientoitua tietoon vain tiedon itsensä vuoksi. Kouluikäistä pienempi lapsi kokee tiedon merkityksellisenä vain, jos hän pystyy liittämään sen suoraan omaan toimintaan, lähinnä leikkiin. Myös alkuopetuksessa olevaa lasta ohjaavat välittömät toiminnalliset yllykkeet. Tällöin opetuksessa tulisi huomioda se, miten tietojen oppiminen voitaisiin liittää lapsen kokonaisvaltaiseen tapaan nähdä ja kokea maailmaa. Jotta lapsi kykenisi ottamaan haltuun oman minuutensa, tulisi koulussa luoda turvallisia vuorovaikutustilanteita, joissa minuutta on mahdollista kehittää. Leikin toiminnallisuus on itsestään selvää. Tästä syystä toiminnalliset opetusmenetelmät liittyvätkin monesti leikin hyödyntämiseen opetuksessa. Draama on yksi keskeisimmistä toiminnallisen opetuksen sovellusalueista, sillä draaman avulla pystytään kääntämään abstrakteja käsityksiä lapsen kokemuksen tasolle. (Sura 1998, 44–50.)

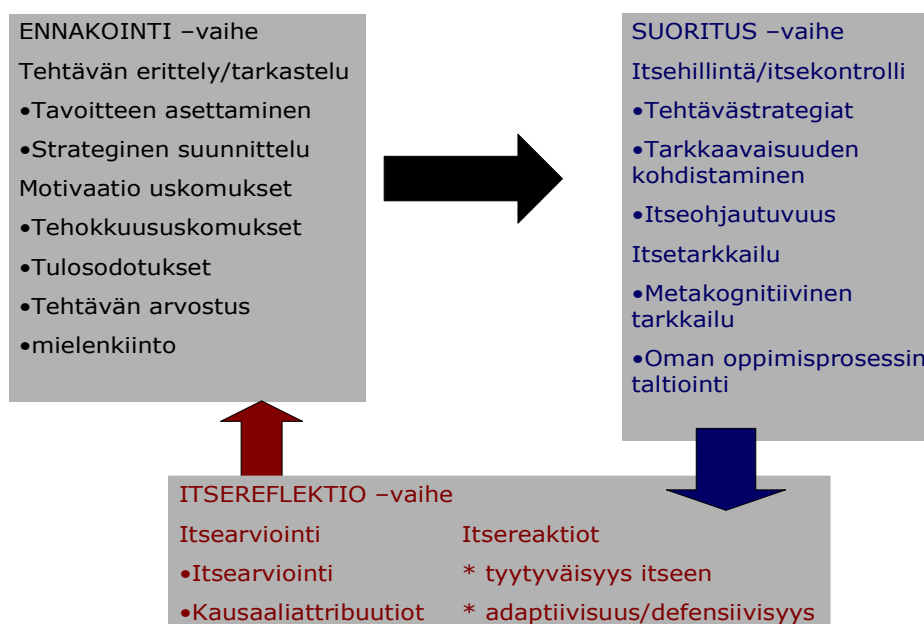
2.5.2 Motivaatio ja oppilaan aktiivinen toiminta

Lasten suoriutumiskäyttäytymiseen liittyviä eroja on pyritty selittämään erilaisilla teorioilla ja käsitteillä, kuten sisäsyntyisellä ja ulkoisella motivaatiolla, minäpystyvyydellä, itsearvostuksella, kykyuskomuksilla, odotuksilla ja ennakkoinnilla, kontrolliuskomuksilla ja kausaaliattribuutioilla, tehtäväarvostuksilla, päämäärillä ja tavoitteilla. Yhteistä näille teorioille ja käsitteille on se, että lasten itseensä ja suoriutumiseen liittyvien uskomusten, arvojen ja päämäärien ajatellaan motivoivan ja vaikuttavan hyvin olennaisella tavalla heidän toimintaansa erilaisissa oppimis- ja suoriutumistilanteissa sekä vaikuttavan heidän koulumenestykseensä. (Aunola 2002, 105.) Schunkin ym. (2008, 41) mukaan on olemassa erilaisia motivaation osoittimia, kuten tehtävien valinta, pyrkimykset, sinnikkyys ja saavutus. Motivaatiota voidaan tällöin arvioida suorilla havainnoilla, muiden tekemillä arvioinnilla ja itsearviointilla.

Itsesäätely vaikuttaa siihen, millaista kaavaa noudatamme oppimisessa. Oppija voi asettaa erilaisia tavoitetasoja, arvioida omaa toimintaansa ja keksiä erilaisia tapoja itsensä palkitsemiseen.

Motivaatio on riippuvainen itsesäätelystä, sillä itsesäätelyn kautta oppimiseen pystytään kytkemään motivaatio ja tavoitteet. Itsesäätelyyn vaikuttavat esimerkiksi erilaiset käsitykset oppimisesta, miten nopealla tahdilla tietoa voi omaksua ja se, mikä on opitussa tiedossa totuudenmukaista. Itsesäätelyn avulla on siis mahdollista muokata tietoa itselle sopivaksi ja lisätä siihen henkilökohtaisia merkityksiä. Strategisen oppimistoiminnan kehittyminen edellyttää sitä, että oppija tiedostaa omaa kognitiivista toimintaansa ja on tietoinen oppimisen säätelijöistä ja vaikutuksista. Parhaimmillaan itsesäätely voi kehittyä tasolle, jossa se on hyvin automatisoitunutta. Näin pitkälle edetessä itsesäätely perustuu tietoihin, taitoihin ja uskomuksiin, jotka pitkällä aikavälillä integroituvat oppimiskokemuksiin. (Ruohotie 1998, 74–90.)

Zimmerman kuvaa itsesäätelymallilla oppimista, joka perustuu itsesäätelyyn. Hän näkee itsesäätelyn kolmivaiheisena prosessina. (Kuvio 2) Itsesäätelyprosessissa on erilaisia vaihteita, kuten toiminnan ennakointi, jossa sitoudutaan toimintaan, suoritusvaihe, jossa toimintaa kontrolloidaan sekä itsereflektio. Ennakointivaiheessa luodaan edellytykset oppimiselle. Siinä asetetaan jokin tavoite ja suunnitellaan strategia sen toteuttamiseksi. Suorituksen ennakointiin liittyy myös käsitys itsestä oppijana eli tehokkuususkomukset, tavoiteorientaatio sekä sisäinen mielenkiinto. Suoritusvaiheessa toiminnan kontrolli ohjaa oppimisprosessia, säätelee tarkkaavaisuutta ja itse oppimista. Itsereflektiossa tarkastellaan oppimistapahtumaan liittyviä kokemuksia ja annetaan merkityksiä saaduille oppimiskokemuksille. Reflektiivisiin prosesseihin kuuluvat itsearviointi, onnistumisen ja epäonnistumisen syiden pohtiminen eli attribuutiotulkinnat sekä sopeutumista edistävät prosessit. (Ruohotie 1998, 77; Pintrich & Ruohotie 2000, 11–12.)



Kuvio 2. Itsesäätelyprosessin vaiheet (Zimmerman & Campillo, 2003, 239)

Zimmerman (2008, 274) muistuttaa, että tiedostamaton säätely saattaa johtaa helposti rutinoituihin toimintatapoihin, mikä aiheuttaa itsesäätelyn ja adaptaation rajoittuneisuutta, jolloin opiskelutehokkuus kärsii. Rutinoituneista toimintatavoista voi kuitenkin olla myös hyötyä, esimerkiksi kielten opiskelussa. Tällaisissa tilanteissa rutinoituneet toimintatavat voivat vapauttaa oppilaan keskittymään sisältöön ja käyttämään siihen itsesäätelyä. Ruohotie (1998, 90) esittää oppimisen itsesäätelyyn liittyvän tiedon keräämisen avuksi järjestettyjä tilanteita, joissa oppilaat saavat itse suunnitella ja toteuttaa oppimistapahtuman. Yritykseen ja erehdykseen perustuva toiminta sisältää yleensä kaksi erilaista muotoa. Ensimmäisessä vaiheessa oppilailla on jokin tavoite, mutta tavoitteen saavuttamisessa auttava suunnitelma puuttuu. Oppilaat tunnistavat edistymistä estäviä tekijöitä, kokeilevat erilaisia opiskelutekniikoita ja arvioivat saavutettuja tuloksia. Näitä tuloksia ei kuitenkaan hyödynnetä jatkossa. Tällainen toiminta ei sisällä itsesäätelyn piirteitä. Toisenlainen, yritykseen ja erehdykseen, liittyvä oppimismuoto sisältää aiempiin oppimiskokemuksiin perustuvaa suunnittelua. Tällöin myös virheistä pystytään oppimaan. Itsereflektion avulla pystytään muuttamaan uskomuksia ja ohjata kokeilemaan uusia asioita.

Decin & Ryanin (2009, 171–172) mukaan olemme kehittyneet uteliaiksi ja sosiaalisiksi vahvojen tiedollisten motiivien avulla ymmärtämään ympäristöämme ja itseämme. Sen sijaan, että hyödyntäisimme tätä luonnostaan aktiivista ja uteliasta luonnetta, oppilaitokset yrittävät liian usein korvata sen ulkoisen kontrollin, seurannan, arvioinnin ja keinotekoisien palkintojen avulla edistääkseen oppimista. Vaarana on se, että oppimisesta katoaa ilo ja se tuntuu enemmänkin tehtävältä, jota halutaan vältellä kuin etsiä. On kuitenkin myös tapauksia, joissa yksittäiset opettajat pystyvät toimimaan luovasti oppilaitoksien sisällä ja tuomaan ilmi oppilaiden sisäisen taipumuksen oppia. Lasten oppimishalu on itsestään selvää sen jälkeen kun on seurannut pienten lasten toimintaa, jotka eivät ole paineen alla, vaan ovat vapaita tekemään oman tahtonsa mukaan. Lapset oppivat tekemällä, jolloin he käsittelevät aina yksityiskohtaisemmin ja yhtenäisesti sisäistä representaatiota itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Leikki ja aktiivinen oppiminen ovat itsessään motivoivia aktiviteetteja ja pitävät kiinnostusta yllä, koska ne ovat luonnostaan kiinnostavia ja nautittavia. Ne tyydyttävät syviä psykologisia tarpeita tuntea taitavuutta ja autonomiaa. Kun nämä tarpeet ovat tyydytetty, ihmiset kokevat nautintoa ja sivuvaikutuksena nauttiessaan näistä aktiviteeteista ihminen myös oppii, kasvaa ja luo. Tämä luontaisesti kehittynyt taipumus toimia mielenkiinnosta tarjoaa merkittävän moottorin oppimiseen kun sitä tuetaan oikeilla mahdollisuuksilla ja sosiaalisella ravinnolla.

Taina Rantala (2006, 162) määrittelee oppimisen ilon yläkäsitteeksi, johon sisältyy kaikki koulussa esiintyvät tunteet ja tunnetilat. Oppimisen ilo ilmenee siis joskus myös ilon puuttumisena sekä syyllisyyden ja häpeän välttelynä. Oppimisen ilo voidaan nähdä oppimisprosessin aikana tai

sen jälkeen koettuna onnistumisen ja osaamisen kokemuksena. Olennaista siinä on se, että oppimisen ilo ei tapahdu opettajaa kuuntelemalla, vaan oppijan tulee olla aktiivisessa roolissa. Oppimisen iloa tuottaa ilo loppuun saatetusta työstä. Tällöin opettajan tulisikin käyttää luokassa työtapoja, joissa kokonaistavoitteet on mahdollista pilkkoa pieniksi etapeiksi. Pienillä askeleilla on suuri merkitys oppimisen ilon toteutumisessa.

3 LEIKKI

3.1 Mitä on leikki?

Historiallisten dokumenttien mukaan leikki on kehitysasteeltaan tiiviissä yhteydessä lapsuuden yleiseen kehitykseen. Kun lapsuus alettiin nähdä vaiheena, myös leikkiin kiinnitettiin huomiota. Leikkiä tarkasteltiin aluksi filosofisesta ja psykologisesta näkökulmasta. Näihin tulkintoihin ei kuitenkaan liittynyt tutkimuksia leikistä vaan selitykset juonsivat suoraan ihmisluonteen psyyken teorioista. Teoriat sisälsivät sellaisia käsitteitä kun ylimääräinen energia, rentoutuminen, kertaaminen, kasvu, laajentuva ego, lapsen dynamiikka, katarsis ja ennakkoharjoitus. Leikin ajateltiin olevan vain keino säädellä energiaa tai olevan muutoin yhteydessä ihmisen vaistoihin. Modernit leikkiteoriat perustuvat yleisiin psykologisiin teorioihin, kuten psykoanalyttisiin teorioihin (Freud), kognitiivis-konstruktivisiin teorioihin (Piaget), kulttuuri-historiallisiin teorioihin (Vygotsky), interaktiivisiin teorioihin ja kommunikaatioteorioihin. Leikin luonteesta ja määritelmästä käydään edelleen keskustelua, vaikka joistakin sen piirteistä ollaan yhtä mieltä. Yleisin ongelma määrittelemisessä on se, mitä leikki on ja miten erottaa se muusta käyttäytymisestä (Bredikyte 2011, 68–69.) Samaa ongelmaa on pohtinut myös Riitta Hänninen (2003, 105–106), jonka mukaan tarkastellessa leikin tapahtumaluonnetta, huomataan, että aitoa leikkisää leikkiä saattaa olla vaikea tunnistaa leikin ulkopuolisesta tai kokemuksellisesti tyhjästä toiminnasta. On hyvä pohtia sitä, millaisia ominaisuuksia leikillä täytyy olla, jotta sen katsotaan olevan aitoa. Leikkisyyden hän määrittelee toiminnan laaduksi ja sisäiseksi motivaatioksi.

Lapsen leikki alkaa jo siinä vaiheessa kun hän ei itse ole siinä vielä aktiivisena toimijana. Esimerkiksi kansanperinteeseen liittyvät sylittely- ja hypitysleikit ovat luonteeltaan pieniä sääntöleikkejä. Nämä houkuttelevat lasta vuorovaikutukseen ja kommunikointiin sekä toiminnan jäljittelyyn. Näin ollen leikin rakentaminen tapahtuu aluksi aikuisen kanssa siirtyen itsenäiseen leikkiin. Leikin määrittelyssä olennaisessa osassa on kuvitteellisuus. Leikkijä vapautuu mielikuvituksen avulla ajan ja paikan rajoituksista. Mielikuvitus ohjaa leikkijää suunnittelemaan ja arvioimaan omaa toimintaa sekä vertaamaan sitä todellisuuteen. Kuvitteellisuuden avulla leikkijä pystyy luomaan yleistyksiä. (Helenius 2004, 14–18.) Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2001, 163) mukaan Piaget määritteli leikin olevan sulautumista eli assimilaatiota tai assimilaation

ensisijaisuutta mukautumiseen eli akkommodaatioon nähden. Se on toimintaa, jossa vakiintuneet käyttäytymisskeemat tiivistyvät ja jäsentyvät. Riitta Hänninen (2003, 14–15) huomioi, että leikin käsitettä voidaan lähteä rakentamaan kaikista ilmiöistä löydettävien leikkimuotojen avulla. Tällä tavalla luokittelemalla kuitenkin harvoin päästään leikin ontologiaa selventämään lopputulokseen. Leikki tulisi nähdä laajana yleiskäsitteenä, johon kuuluvat esimerkiksi erilaiset pelit ja urheilu, rituaalit, aikuisten ja lasten leikit, komiikka, näyttelemine, musiikki, turnajaiset, suullinen ja kirjoitettu leikkiperinne, tanssit, esitykset, leikin spontaanit muodot, karnevalistiset ilmiöt ja harrastukset. Yksittäiset leikit muodostavat tällöin erilaisia ryhmiä, jotka kerääntyvät yhden tai useamman piirteen ympärille. Esimerkiksi pelit muodostavat ryhmän hyvin kiinteän sääntörakenteensa kautta.

Leikki on kulttuurisesti ja historiallisesti vaihteleva ilmiö, jolloin sitä ei ole mahdollista laittaa minkään tyhjentävän luonnehdinnan alle. Sen sijaan, että kysytään 'mitä leikki on?' tulisikin pohtia 'mitä leikki merkitsee meille?' (Hänninen 2003, 130.) Marjatta Kalliala (2000, 2) on todennut leikin määritelmästä, että: ”se on ilmiö, jonka leikkijä tavoittaa, mutta joka pakenee määritelmiä”. Kaikki pystyvät kuitenkin tunnistamaan hiekkalinnaa rakentavan lapsen toiminnan leikiksi. Leikillä on siis tietynlaisia tunnuspiirteitä, josta sen tunnistamme. Christine Macintyren (2012, 4–5) mukaan näitä piirteitä ovat vapaus tehdä mitä haluaa, toiminnasta saatava nautinto, itsenäisyys päättää tahti ja haasteellisuuden taso, päätöksenteko toiminnasta ja sen kestosta, ei pelkoa epäonnistumisesta ja tyytyväisyyttä omien toiveiden, ajatusten ja ideoiden noudattamisesta, sekä jonkin uuden asian tavoittamisesta, mitä ei tiennyt osaavansa. Lapsen tavoitteena ei ole keksiä tai oppia jotain uutta vaikkakin oppimista tapahtuu melko varmasti leikkimisen tuloksena. Lapset tekevät heille sopivia päätöksiä siitä, mitä haluavat tehdä. He voivat käyttää mielikuvitusta ja löytää taikaa heidän fantasialeikistä tai he voivat valita käytännöllisemmän tavan ja muovata savea, koska nauttivat sen tunteesta tai siitä mitä sillä voi tehdä.

3.2 Leikkipedagogiikan historiaa

3.2.1 Fröbelin leikkipedagogiikka

Lapsuuden historia oli melko synkkää aina 1900-luvulle asti, sillä lapsuutta pidettiin pitkään vain eräänlaisena välttämättömänä välivaiheena ennen aikuisuutta ja tuottavaksi yhteiskunnan jäseneksi tulemistä. Tilanne alkoi muuttua 1700-luvun loppupuolella, jolloin tietoisuus lapsen toiminnallisuuden merkityksestä lapsen kehitykselle alkoi lisääntyä. 1800-luvulla lastentarhapedagogiikan syntymisen myötä, ja Friedrich Fröbelin ansiosta, lapsuus alkoi kuitenkin

saada merkitystä. Lapsuuden historiassa tapahtui mullistus ja Fröbel oli osa tuota muutosta, sillä hän oivalsi leikin merkityksen lapsuuden osana, lapsen tarpeiden huomioimisen kasvatuksessa eli lapsen ehdoilla toimimisen sekä kokonaisvaltaisen kasvatusnäkökuvan omaksumisen. Fröbel uskoi lapsiin ihmisinä ja tahtovina persoonina sekä heidän luovaan ajattelukykyynsä. Hän joutui kuitenkin taistelemaan näkökuviansa takia ja joutui jatkuvasti perustelemaan toimintaansa. (Salminen & Salminen 1986, 7.)

Friedrich Fröbeliä pidetään varhaiskasvatuksen isänä, sillä hänellä oli paljon ajatuksia lasten kehityksestä ja leikistä. Hänen mukaansa lapsi on ensin itse oma leikkivälineensä, mutta tarvitsee tämän jälkeen välineitä. Ensimmäiseksi leikkikaluksi sopii Fröbelin mukaan pallo, joka välittää lapsen suhdetta maailmaan. Kun pieneen ja pehmeään palloon virkataan naru, siitä saadaan lapsen ja aikuisen yhteinen huomion kohde. Pallo kuuluu yhteen Fröbelin leikkilahjoista, jotka hän kehitti havainnoituaan lapsen kehitystä. Palloa seuraavana leikkilahjana toimivat yhden kappaleen sijasta useat kokonaiset osat, kuten puukuula, kuutio, lieriö ja hyrrä. Nämä erilaiset osat muodostavat vastakohtia pehmeälle pallolle. Kolmantena lahjana on jakamattomien kappaleiden vastakohta eli kuutio, joka on jaettu kahdeksaksi yhtä suureksi pikkukuutioksi. Sillä pyrittiin kiinnittämään lapsen huomio siihen, miten osan ja kokonaisuuden suhde hahmottuu. Neljäntenä lahjana toimivat tasasivuisen neliön jakamisesta syntyneet suorakaiteen muotoiset tiilipalikat. Viidennestä kahdeksanteen leikkilahjaan jaettu kuutio muodostuu edelleen pienemmistä osista, kuten palkeista ja kolmioista. (Helenius 2001, 49–50.)

Ennen Fröbeliä lasten leikistä oli olemassa hyvin erilaisia käsityksiä. Joidenkin käsitysten mukaan se nähtiin harmittomana vapaa-ajan huvituksena, kun taas toisten käsitysten mukaan kyse oli paholaisen viettelyksestä joutilaille käsille. Fröbel korosti leikin olevan lapsen elämän pääsisältö ja tärkein oppimisväline. Tähän ajatukseen sisältyy leikin kaksitahoinen merkitys lapsuudessa. Toisaalta leikki on vapaata ja luontaista toimintaa, tärkeintä tekemistä lapsuudessa, ja toisaalta se on aikuisen väline opettaa lapselle erilaisia asioita. Fröbelin mukaan leikki tuottaa lapselle iloa, vapautta, rauhaa ja tyydytystä ja leikkiin sisältyvät kaiken hyvän lähteet. Hänen mielestään lapsen leikissä näkyy hänen tuleva sisäinen elämänsä. Leikki on myös ihmiselämän esikuva ja jäljennös. Tällä Fröbel tarkoitti sitä, että lapsi oppii elämään liittyviä taitoja leikkiessään. Lapsi myös poimii leikkinsä aiheet usein ympäröivästä elämästä, joka toimii ikään kuin oikean elämän mallina tai esikuvana. Myös lapsen erilaiset taipumukset kehittyvät leikissä. (Salminen & Salminen 1986, 48–49.)

Fröbelillä oli tarkat toimintaohjeet sarjoihin, jotka muodostuvat erilaisista leikeistä. Hän ihaili opettajansa Pestalozzin menetelmiä ja tavoitteli hänen tavoin oppimistehtävien avulla tapahtuvaa oppimisprosessia. Hän näki ihmisen aistimellis-henkisenä olentona, jolle ei pitäisi antaa mitään

valmista. Kehittyäkseen lasten tulisi ilmaista materiaalien avulla se, mitä heidän mielessään liikkuu. Leikkilahjojen jälkeen lapsia ohjattiin asettelemaan ja kokoamaan värillisistä pienistä laatoista kaksiulotteisia esittäviä kuvia (elämänmuodot), symmetrisiä kuvioita (kauneusmuodot) ja sellaisia rakenteita, joissa kaksi kolmiota muodostaa neliön (tiedon muodostuksen muodot). Näiden jälkeen edettiin viivoihin ja niiden kuvaajina toimiviin asettelutikkuihin tai kostutettuihin villalanganpätkiin, jotka toimivat terävien kulmien vastakohtina. Näistä edettiin vielä pisteiden kuvaamiseen pikkukivien, siementen tai muiden pienten esineiden avulla. Tällaisten esineiden avulla pyrittiin todellisuutta hahmottaviin kokemuksiin ja havainnollisiin harjoituksiin. (Helenius 2001, 48–50.)

Heleniuksen (2001, 51) mukaan Fröbel arvosti askartelujen lisäksi myös lasten omaa vapaata leikkiä ja erilaisia työtehtäviä. Lapset ovat oman toimintansa välikappaleita erilaisissa piiri-, lattia- ja laululeikeissä. Fröbelin kasvatustimet ovat hyvin käytännönläheisiä, luovia ja toiminnallisia, jolloin lapsen oma toiminta ja havainnot ovat hyvin tärkeässä roolissa. Fröbel kiinnitti huomiota myös varhaiskasvatukseen ja esi- ja alkuopetuksen yhdistämiseen. Hän ymmärsi, että siirryttäessä kouluoppimisesta varhaiskasvatukseen, opettajan huomio tulisi suunnata lapselle ominaiseen toimintaan. Fröbelin maine leikkipedagogiikan isänä perustuu etenkin hänen didaktisten eli opetusleikkien kehittelyyn. Hän korosti myös vanhemmille sitä, että he pitäisivät huolta lapsen mahdollisuuksista leikkiä vapaasti. Perheiden tukeminen oli Fröbelin pedagogiikan ajatus, joka siirtyi ensimmäisiin suomalaisiin kansanlastentarhoihin, joissa lastentarhanopettajat järjestivät äitien iltoja. He tekivät myös kotikäyntejä ja vierailuja, jotta he pystyivät opastamaan ja tukemaan lasten vanhempia kasvatuksessa (Salminen & Salminen 1986, 8.)

3.2.2 Piaget'n leikkivaiheet

Piaget'illa on ollut suuri merkitys ihmisen kehitystä ja oppimista koskevassa tutkimuksessa. Hänen kehityspsykologisessa teoriassa ihmisen ajattelun ja tiedon muodot rakentuvat sen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta, jolla ihminen mukautuu ympäristöönsä. Fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön ja sen lainalaisuuksiin sopeutuminen eli *adaptaatio* tapahtuu siten, että yksilö kehittää oman ajattelunsa perusmuodot, joilla hän pystyy selviytymään maailmassa. Konstruoinnin tulokset ovat samanlaisia, sillä maailmasta löytyy tiettyjä lainalaisuuksia, jotka ovat jokaisessa kulttuurissa samanlaisia. Jotta ihminen pystyy sopeutumaan vallitseviin tilanteisiin, täytyy tiedon ja toiminnan rakenteiden organisoida uudelleen. Piaget kuvaa sopeutumisen mekanisme kaksiosajalla *assimilaatio-akkommodaatio*. Tietäminen puolestaan tarkoittaa sitä, että jokin ilmiö liitetään olemassa olevaan tiedon rakenne-elementtiin eli *skeemaan*. *Assimilaatioksi* hän kutsuu aktiivista

tekoa, jolla ihminen liittää uusia elementtejä skeemoihin. Uusien ilmiöiden sulautuminen, assimilaatio, olemassa oleviin skeemoihin voi liittyä esimerkiksi asioiden tai ilmiöiden havainnointiin, omassa mielessä tapahtuvaan pohdintaan tai konkreettisiin, esineisiin kohdistuviin tekoihin. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 109–110.)

Piaget'n kehittämää teoriaa kutsutaan vaiheteoriaksi. Vaiheteoria sisältää askelmia, jotka rakentuvat hierarkkisesti ja johtavat jäsennettyyn kokonaisuuteen. Tällä tarkoitetaan sitä, että tietorakenteiden on käytävä ensin läpi muutoksia, jonka takia lapsen ja aikuisen ajattelutavat eroavat toisistaan. Ajatteluprosessi on kuitenkin eri-ikäisillä samanlaista. On myös huomioitava, että Piaget'n mukaan kehitysvaiheet ovat kulttuurista riippumattomia, jolloin ne etenevät kaikkialla samanlaisena ja samassa järjestyksessä. Piaget'n mukaan leikki on puhdasta assimilaatiota tai sen ensisijaisuutta suhteessa akkommodaatioon. Leikki on siis toimintaa, joka jäsentää ja tiivistää jo vakiintuneita käyttäytymisskeemoja. (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 160–163.) Piaget'n (1988, 24) mukaan kaikille vaiheille luonteenomaista ovat omaperäiset kokonaisrakenteet ja näiden näkyvä olemassaolo. Nämä kokonaisuudet eroavat aikaisemmista vaiheista. Peräkkäisten rakenteiden tärkein ja oleellinen osa säilyy myös myöhemmissä vaiheissa osarakenteina, joiden avulla uudet piirteet kiinnittyvät. Tästä syystä aikuisella ihmisellä on nähtävissä jokainen läpikäyty vaihe, joka vastaa jotakin tiettyä käyttäytymismuodon alkeellista tai kehittyneempää tasoa. Myös jokaista kehitysvaihetta vastaavat hetkelliset ja toisarvoiset piirteet, jotka muuttuvat myöhemmässä vaiheessa ihmisen mukana.

David Elkind (1996, 110) tuo esille sen, miten Piaget tutki omia lapsiaan ja teki heistä tarkkoja havaintoja. Hän havaitsi heidän toimintaansa tarkastellessaan löytyvän kolme erilaista leikin lajia: *harjoitusleikki*, *symbolileikki* sekä *sääntöpelit*. *Harjoitusleikkiä* ilmenee Piaget'n mukaan ensimmäisten elinkuukausien aikana ja siitä on kyse silloin, kun lapsi toimii toimimisen halusta. Jos lapsi esimerkiksi imee peukaloaan, on kyse harjoitusleikistä, sillä hän pyrkii muuntamaan objektia henkilökohtaisen tarpeen tyydyttämiseksi. Harjoitusleikit ovat kestoaltaan lyhytaikaisia ja niitä esiintyy vain silloin, kun lapsi oppii jonkin uuden sensomotoriseen koordinaatioon perustuvan taidon. Niihin liittyy myös jäljittely, jonka avulla lapsi oppii representoimaan ja eriyttämään sanoja niiden osoittamista kohteista. Kahdesta neljään tai viiteen ikävuoteen asti lapsi osallistuu edustaviin toimintoihin, joilla on olemassa kaksi suuntaa: konventionaaliset edustajat, kuten käsitteet, sanalliset merkit ja kokemuksen sosiaalistaminen sekä vääristyneet edustajat, kuten symbolit sekä henkilökohtaisten tunteiden ja konfliktien ilmaisu. Kun lapsi on vielä alle kouluikäinen, hän oppii erilaisia merkkejä ja sosiaalistuu, mutta samalla hän luo myös symboleja, jotka luovat yksilöllisyyttä. Sensomotorisen kauden lopulla syntyvä symbolileikki kehittyy kolmen laadullisesti erilaisen vaiheen kautta, joihin kuuluvat sensomotorinen kausi (0–2-

vuotias), symbolisen leikin ensimmäinen vaihe (n. 1–4-vuotias) sekä symbolisen leikin toinen vaihe (n. 4–7-vuotias) (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 163). Piaget piti symbolista leikkiä hyvin tärkeänä. Pienet lapset eivät kykene mitenkään hallitsemaan monimutkaisia merkkejä ja niiden edustamia käsitteitä, joten he tarvitsevat avuksi symboleja, jotka edustavat henkilökohtaisia tarpeita ja konflikteja. Tällaisessa tilanteessa lapsi, joka ei ole vielä täysin sosiaalistunut tai jolla ei ole vielä keinoja ratkaista sosiaalisia konflikteja, voi käsitellä näitä asioita symbolisen leikin avulla. Kun lapsi yltää konkreettisten operaatioiden vaiheeseen ja sitä kautta syllogistiseen päättelyyn (6–7-vuotias), symbolileikin tilalle tulevat sääntöpelit. Tässä vaiheessa lapsi alkaa viihtyä enemmän sosiaalisissa leikissä ja sosiaalisesti laaditut säännöt korvaavat henkilökohtaiset symbolit. Tällöin pelisäännöistä muodostuu yksilöille yhteiset, kollektiiviset symbolit. Voidaan sanoa, että sääntöpelien vaiheessa lapsen leikki alkaa käydä yhä harvinaisemmaksi ja lapsesta tulee sosiaalinen olento. (Elkind 1996, 111–112.)

Seitsemannen ikävuoden jälkeen lapsen sosiaalisissa asenteissa liittyen ryhmäkäyttäytymiseen tapahtuu selvä muutos. Etenkin sääntöihin nojautuvissa leikeissä muutos on huomattava. Esimerkiksi sellaiset pelit, jotka sisältävät joukon erilaisia sääntöjä vaikkapa siitä, miten palloa on heitettävä, kenen heittovuoro on kyseessä, mikä merkitys on pallon osumisella tiettyyn paikkaan ja niin edelleen. Tämän kaltaiset pelit päättyvät yleensä alakoulun lopulla, 10–12-vuotiaana. Säännöt ja niihin liittyvät sovellukset kuuluvat erityisesti lapsuuteen ja ovat lasten instituutio. (Piaget 1972, 63.)

3.2.3 Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke

Lev Vygotsky tunnetaan parhaiten lähikehityksen vyöhyke -konseptistaan (Zone of Proximal Development, ZPD), joka on myös eniten käytetty Vygotskyn työn innovaatio. Hän käytti tätä konseptia kahdessa eri kontekstissa: koulussa tapahtuvassa oppimisessa ja leikissä. Vaikka hän esitteli kaksi ympäristöä samaan aikaan, hän määritteli konseptin käyttämällä hyvin erilaisia kriteerejä. Nämä eroavaisuudet sallivat erilaiset tulkinnat ja termien käytöt. Yleisemmin viitattu ympäristö on koulussa oppiminen ja ongelmanratkaisu. (Bredikyte 2011, 34.) Vygotskyn merkitys kehityksen ja oppimisen teoriassa on se, että hän tarkasteli ihmisen oppimista siitä näkökulmasta, miten kulttuurissa olevat käytännöt, sosiaalinen vuorovaikutus ja ajattelun apuvälineenä toimiva kieli luovat erityiset edellytykset ihmisen oppimiselle. Tässä ajattelutavassa ihmisen oppiminen on kulttuurissa muotoutuneiden tietojen, taitojen ja ajattelutapojen omaksumista. Teoreettinen lähtökohta lähikehityksen vyöhykkeen kehittämisessä oli lapsen kehityksen ja sosiaalisen ympäristön tarjoamien resurssien välisen keskinäisen riippuvuuden analysoiminen. Vygotskyn

tavoitteena tämän käsitteen kehittämisessä oli saada parempi teoreettinen ote kasvatus- ja kehityspsykologian keskeisestä ongelmasta eli siitä, miten kehitys ja opetus suhteutuvat toisiinsa. Kypsymistä korostavassa ajattelutavassa opetus voidaan aloittaa vasta sitten, kun biologinen kypsytminen on tapahtunut. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 121–123.)

Vygotskyn (1982, 184–186) mukaan lapsen lähikehityksellisen vyöhykkeen määrittelee itsenäisesti ratkaistujen tehtävien avulla määritellyn älykkyyksiä eli tosiasiallisen kehitystason ja yhteistyön avulla saavutettavan kehitystason välillä nähtävä ero. Sen merkitys on myös tärkeämpi kuin tosiasiallisella kehityksellä, etenkin älyllisen kehityksen dynamiikan ja koulusuoritusten kannalta. Voidaan ajatella, että yhteistyössä ja ohjauksessa lapsen on mahdollista suorittaa vaikeampia tehtäviä kuin itsenäisesti. On kuitenkin huomioitava, että lapsi ei pysty jäljittelemään mitään vain, vaan pelkästään sellaisia asioita, jotka ovat hänen kehitystilansa ja älyllisten mahdollisuuksiensa rajoissa. Jäljittelyssä on mahdollista siirtyä ei-osatusta osattuun. Jos lapsi osaa tehdä jonkin asian yhteistyössä, hän osaa tehdä sen pian myös itsenäisesti. Vygotsky muistuttaa, että opetuksen ja kehityksen tulisi suhtautua toisiinsa, kuten lähikehityksen vyöhykkeen ja tosiasiallisen kehitystason. Tällöin opetuksen tulisi kulkea jatkuvasti kehityksen edellä. On määriteltävä opetettavan aineksen alin kynnys, mutta myös ylin kynnys ja huolehdittava siitä, että opetus pysyy niiden välissä ja säilyy hedelmällisenä.

Vygotskyn metodologisessa kehityksessä on nähtävissä lähikehityksen vyöhykkeen kaksi eri vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa hän tutki henkisten toimintojen kehitystä (higher mental function) Seuraavassa vaiheessa hän etsi eri toimintojen muodostamia psykologisia systeemejä ja erityisesti tietoisuuden mielekkyyssrakenteen muutoksia. Kouluoppimisen lähikehitys liittyy ensimmäiseen metodologiseen kehitysvaiheeseen, jossa kehityksen analyysiyksikkönä toimivat henkiset toiminnot. Leikissä tapahtuva lähikehityksen vyöhyke määritellään psykologisten systeemien ja tietoisuuden muutoksiksi. Kun puhutaan koulusta ja oppimisesta lähikehityksen vyöhykkeen yhteydessä, muodostuu opettajan työn tärkeimmäksi periaatteelliseksi kysymykseksi se, keskitytäänkö jo opitun vahvistamiseen vai pitäisikö lasta auttaa kehityksen seuraavaan askeleen ottamisessa? Helpointa lähikehityksen vyöhyke on todeta ongelmanratkaisutilanteissa. Jos ongelma on sellainen, josta oppilas ei selviä yksin, toimitaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Toisaalta, jos ongelma ei ratkea edes opettajan avustuksella, ollaan lähikehityksen ulkopuolella. Kun kyse on lasten kehityksen edistämisestä, tärkeäksi kysymykseksi muodostuu se, millaista aikuisen avustamisen tulisi olla. Oppilaan arviointi kohdistuu herkästi oikein saatujen tehtävien määrän arviointiin sen sijaan, että keskityttäisiin virheisiin ja niiden takana olevien ajattelumallien korjaamiseen. (Hakkarainen 2010, 241–243.)

On huomioitava, että Vygotsky ei näe lähikehityksen vyöhykettä pelkästään aikuisen ja lapsen välisessä opetustilanteessa, vaan vastaavanlainen tilanne voi syntyä myös ympäristössä, joka tarjoaa lapselle virikkeitä. Tällöin lapsi voi turvautua aluksi ulkoisten välineiden apuun ja voi oppia niiden avulla jonkin uuden taidon. Kun lähikehityksen vyöhykkeen ajatusta laajennetaan tällä tavalla, tuodaan Vygotsky ja Piaget lähemmäksi toisiaan, sillä heidän teorioissaan on havaittavissa joitakin yhtäläisyyksiä. Molempien näkemyksissä yksilö etsii optimaalisia ristiriitoja, jotka johtavat skeemojen akkommodoitumiseen, mutta säilyttävät osia rakenteista muuttumattomina. Erona heidän ajattelussaan on se, että Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeessä aikuiset tai kulttuurisia merkityksiä omaavat esineet ja leikit määrittävät suunnan. Piaget'n näkemyksessä ajattelun yleisten rakenteiden suunnan määräävät ne mahdollisuudet ja rajoitukset, jotka liittyvät yksilön toimintaan vuorovaikutuksessa esineympäristön kanssa. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 123–124.)

3.3 Oppimisen ilo

"Onko opettajan oltava kasvattajan, poliisin, psykologin ja sosiaalityöntekijän lisäksi vielä seremoniamestari, jonka pääasiallisena tehtävänä on hauskuuttaa oppilaitaan? Onko kaiken aina oltava hauskaa, mukavaa ja helppoa? Miten oppimisen ilo ja hyvä itsetunto liittyvät yhteen?" (Rantala 2006, 33.)

Taina Rantala (2006, 33) on tutkinut väitöksessään oppimisen iloa. Hän toteaa tunteiden vaikuttavan tarkkaavaisuuteen, tavoitetason asettamiseen ja siihen, miten toimintaa energisoidaan. Tunteet määrittelevät sen, miten laadukas oppimiskokemus on ja ne sitouttavat yhteisöön. Esimerkiksi jos oppilas kokee negatiivisia tunteita, kuten pelkoa, vaikuttaa se tilanteeseen niin, että oppilas muuttuu lamaantuneeksi. On kuitenkin virheellistä ajatella, että tunteet tulisi jakaa positiivisiin, oppimista edistäviin tunteisiin ja negatiivisiin, oppimista estäviin tunteisiin. Rantala tulee tutkimuksessaan siihen tulokseen, että oppimisen ilo syntyy monista tekijöistä. Kouluympäristö joko tukee tai ei tue oppimisen iloa. Opettajan tulisi luoda suotuisat olosuhteet oppimisen ilon ilmenemiselle. Erityisen tärkeässä roolissa ovat onnistumisen kokemukset ja oppijan rooli aktiivisena toimijana. Opettajalähtöinen opetustyyli ei ole ideaali tapa aktivoida oppilasta.

Rantala muistuttaa, että oppimisen ilo liittyy paljolti vapauteen valita itse, määrätä itse ja olla autonominen. Esimerkiksi leikki on vapaata toimintaa, jossa lapsi kokee vapauden tunnetta. On kuitenkin hyvä muistaa, että opettajan tulee luoda myös vapaalle toiminnalle sopivat rajat. Kiireettömyys on oleellinen asia oppimisen iloa tavoiteltaessa. Kiireessä oppilas ei ehdi nauttia

oppimistaan asioista. Oppimisen iloa on havaittavissa tilanteissa, joissa tehtävä ja tekijä kohtaavat toisensa. Oppijan on siis koettava itsensä kyvykkääksi tekemään tehtävä. Vaikea oppimistilanne voidaan muuttaa sopivaksi esimerkiksi scaffoldingia hyödyntäen, joka korostaa oppimisen oikea-aikaista ohjaamista. Oppilailla on luontainen taipumus oppia uusia asioita ja sitä pitäisi pystyä tukemaan eri tavoin. Yhdessä oppimisen merkitys on huomattava ja sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä voimavaroja, joita opettajan kannattaisi hyödyntää opetuksessa. Opettajan olisi hyvä muistaa, miten tärkeää on pitää oppilas toiminnan keskipisteenä. Opettajakeskeinen opetustyyli ei luo ilon ja vapauden ilmapiiriä. Olisi myös tärkeää hyödyntää opetuksessa oppilaan osaamista ja nojata enemmän osaamiseen kuin osaamattomuuteen. Rantala huomioi sen, miten kontekstisidonnaista oppimisen ilo saattaa olla ja miten oppilas ilmaisee tunteitaan eri tavoilla eri paikoissa. (Rantala 2006, 161–166.)

3.3.1 Leikkipedagogiikka opetuksen välineenä

Pentti Hakkaraisen (2002, 109–113) mukaan leikin merkitystä kouluvalmiuksien ja oppimisen kehittämisessä korostetaan esiopetuksen suunnitelmissa, mutta tämä näkökulma leikin tarkasteluun on muodostunut melko ongelmalliseksi. Leikin avulla on haasteellisempaa saada selkeitä tuloksia ja on vaikeaa mitata oppimistulosten tasolla leikin seurauksia. Leikki ja tuloskeskeinen ajattelu ovat näin ristiriidassa. Leikki tapahtuu tietynä ajankohtana ja loppuu jättämättä näkyviä, materiaalisia tuloksia. Leikki on toimintaa, joka vie mukanaan ja samalla voi olla vaikeaa tavoitella leikin yksilöllistä oppimisprosessia. Hakkarainen kritisoi leikin tuomista oppimisen tueksi vain erilaisina viittauksina asiapapereissa, eikä todellisena integroituna toimintana, jossa leikkipedagogiaa käytettäisiin aktiivisesti opetuksessa. Briggs ja Hansen (2012, 103) muistuttavat, että leikki mahdollistaa sen, että lapset voivat käyttää tietojaan, taitojaan ja ominaisuuksiaan paljon rennommassa ympäristössä. Lisäksi lapset voivat keskustella oppimistaan asioista ja he voivat myös näyttää opittuja asioita leikin kautta. Leikin avulla on mahdollista saada tietoa lasten väärinkäsityksistä, joita saattaa olla vaikea arvioida muilla lähestymistavoilla. Näin lapsi nähdään myös oppijana, joka reflektoi omaa toimintaansa.

Milda Bredikyte (2011, 80–81) huomioi leikin olevan pienen lapsen ensisijainen ajattelun muoto. Leikkitoiminta voidaan ymmärtää materiaalisiksi ajatuksiksi (tarpeet, toiveet, ideat), joista lapsi ei ole vielä täysin tietoinen. Lapsen ensimmäiset leikit ovat ainoat mahdolliset muodot ilmaista ideoita ja kieltä. Keskeistä on se, miten leikin, piirtämisen ja puheen avulla voidaan tuottaa yhä enemmän kehiteltyjä ajatuksia eli narratiiveja. Kiinnostavinta ovat lapsen ajatukset ja niiden ilmaisun kehitys eli ensin leikin avulla tapahtuvat eleet ja toiminnot ja muut symboliset viestimet, ja

vähitellen suullinen kerronta. Leikki on lapsen keino luoda narratiiveja itsestään ja maailmasta. Narratiivit ovat tärkeä perusta muodolliselle ja teoreettiselle ajattelulle ja ne toimivat myös keskeisessä osassa erilaisissa taidemuodoissa, etenkin niissä jotka liittyvät suulliseen tai kirjoitettuun kieleen. Narratiivisen leikin tärkein ominaisuus on se, että leikkijät voivat jakaa ideoita ja rakentaa tarinaa yhdessä. Tätä leikin muotoa kutsutaan kehittyneeksi narratiiviseksi roolileikiksi ja sen voidaan katsoa sisältävän seuraavia asioita.

Narratiivinen leikki on:

- luonteeltaan sosiaalista/kollektiivista (useita leikkijöitä)
- mielikuvituksellista (perustuu tuottavaan mielikuvitukseen)
- luovaa (ei stereotypistä ja toistavaa)
- kehittyä ajan myötä, kestää useita kuukausia tai jopa pidempään (yksittäiset lapset, lapsiryhmä tai aikuiset kehittävät sitä)
- haastavaa (vaatii korkeimman tason leikkitaitoja)
- sisältää narratiivisen rakenteen (tarinan juonta rakennetaan leikin aikana)

(Bredikyte 2011, 81–82.)

Hakkarainen esittää, että ollakseen kehittävää, esiopetuksen on nojaututtava leikkikeskeisyyteen. On hahmoteltava, miten sisältöjen opettaminen ja oppiminen voisivat tukea ja edistää lasten leikkiä. Leikkikeskeisen esiopetuksen perusta on kehityksen ja leikin yhdistämisessä, jolloin kehittävä esiopetus pyrkii luomaan siirtymää koulutyöskentelyyn. Olennaista on kuitenkin muistaa, ettei lapsille opeteta asioita, joita he eivät vielä hallitse. Sisällölliset oppimisen tavoitteet on mahdollista tuoda mukaan leikkiin, mutta ne ovat alisteisia leikille. Leikkiä tulisi pitää toiminnan keskipisteenä ja siirtymää tulisi tehdä leikin avulla. Tällainen toiminta edellyttää opettajalta perinteisen opetussuunnitelman idean purkamista ja opettajan tulisi pystyä sopeutumaan ja joustamaan leikin logiikkaan ja sen sanelempiin käännteisiin. Onnistuneet ratkaisut ovat kiinni opettajan herkkyydestä ja kyvystä oivaltaa lasten toiminnan logiikkaa leikissä. Tällöin opettajan on pystyttävä myös tekemään suunnitelmaa toiminnan edetessä ja tutkia erilaisia avautuvia mahdollisuuksia. (Hakkarainen 2002, 109–110.)

Sellaisten kulttuuristen merkkipaalujen, kuten lukemisen ja kirjoittamisen saavuttaminen on epäilemättä tärkeää, mutta saattaa johtaa helposti siihen, että lapset menevät kouluun yhä aikaisemmin. Tämän ei kuitenkaan saisi vaikuttaa niin, että lasten leikki vähenee. Lukemaan ja

kirjoittamaan oppiminen eivät auta lasta sulautumaan ihmissuhteiden järjestelmään, sillä vain roolileikkien avulla lapsi voi tehdä niin. Leikkitoiminnan geneettinen analyysi paljastaa, että edellytykset leikkitoiminnalle tapahtua vain sellaisenaan ovat hyvin rajatut. (Bredikyte 2011, 80–81.) Vahva painottuminen aines- ja sisältölähtöisyyteen peittää oppimisen olennaiset piirteet ja leikin merkityksen. Tällä tavalla suuntautunut opettaja ei ehkä pohdi sitä, mitkä ajattelun ja oppimisen piirteet ovat todella keskeisiä ja miten niitä voisi kehittää. Leikin yleinen merkitys saattaa supistua pelkäksi välineeksi, jonka avulla lapset saadaan oppimaan tehokkaammin tavoitteiksi asetettuja tietoja ja taitoja. (Hakkarainen 2002, 111.) Jos halutaan ohjata lasten leikkiä kasvatustavoitteiden kautta valittuihin aiheisiin, täytyy ohjaajan saada lapset motivoitumaan ja kiinnostumaan näistä kyseisistä aiheista. Tällöin puhutaan vain muodoltaan vapaasta leikistä. Lapset toteuttavat aikuisen antamaa leikin aihetta, mutta saavat valita itse miten sitä toteutetaan. (Hakkarainen 1990, 1.)

Christine Macintyre (2012, 23–27) muistuttaa, että lapsi oppii pelkän vapaan leikin avulla paljon tulevaisuuden kannalta hyödyllisiä taitoja. Hän kuvaa leikkiä tutkivaksi, keksiväksi, vapaaksi, täyttymykselliseksi, jännittäväksi, tyydyttäväksi ja iloiseksi. Erilaisissa leikeissä lapsi voi kokea turvallisessa ympäristössä, miten erilaiset asiat toimivat, miten ymmärtää erilaisten ihmisten toimintaa, miten kuvitella vielä kokemattomia tilanteita, miten luoda ja rakentaa asioita ja miten näyttää tunteitaan. Aikuisen rooli on tarjota lapselle aikaa, apukeinoja ja joskus ideoita auttaakseen lapsen alkuun leikissä tai jatkamaan tätä. Näin voidaan myös pidentää oppimista lukemattomilla eri tavoilla leikin aikana.

Kari Uusikylän (2002, 49) mukaan luovassa ympäristössä jokaisen on mahdollista toteuttaa vapaasti itseään ilman vähättelyä ja arvostelua. Luovassa toiminnassa ei tarvitse kiinnittää huomiota luovan prosessin tuotoksen tasoon, vaan tärkeimpänä asiana on antaa luovuuden tuoda iloa ja sisältöä elämään.

3.3.2 Gunilla Lindqvistin Leikkimaailma

Gunilla Lindqvist (1998, 79–88) kuvaa leikkipedagogisen työskentelytavan rakentuvan leikin ja kulttuurin välisille yhteisille piirteille. Tässä työskentelytavassa taidelajit tukevat toisiaan ja kasvattajat käyttävät tietoisesti luovien aineiden menetelmiä. Taustalla on selkeä näkemys taiteesta ja kulttuurista. Kulttuurin tulisi kuulua kaikille ja kaikenikäisille, myös pikkulapsille, joilla pitäisi olla mahdollisuus tutustua korkeatasoiseen taiteeseen.

Kun lapsi leikkii, hän tulkitsee kokemuksiaan käänteisessä prosessissa, jolloin toiminnot ja esineet saavat uusia ja vieraita merkityksiä. Leikissä lapsi pystyy sekä ottamaan välimatkaa että

eläytymään ja tällöin lapsella on mahdollisuus lisätä tietoisuuttaan maailmasta. Pedagogisen toiminnan keskittyessä leikkiin, voivat aikuiset ja lapset luoda yhdessä helposti käsiteltäviä ja kuvitteellisia maailmoja. Näin on mahdollista nähdä todellisuus täysin uudessa valossa. Samankaltaisia tavoitteita on myös luovalla leikkipedagogiikalla.

Lindqvist on kokeilujen kautta saanut tuloksia Leikkimaailma-toiminnasta, joka auttaa kehittämään lasten leikkejä. Tätä toimintaa käytetään myös Hyvinkäällä Puolimatkan koulutuvassa. Kyseessä on todellinen, fyysisesti käsin kosketeltava leikkiympäristö, johon tarvitaan sekä lapsia, aikuisia että koskettava kulttuurinen asiakokonaisuus. Jotta leikit pystyvät kehittymään, tarvitaan lapsia puhutteleva tematiikka, jossa on rikas sisältö. Lindqvist huomauttaa, että lasten suhde ympäristöön on usein draamallinen, sillä heidän leikkeihinsä ja kertomuksiinsa sisältyy saduista tuttua tematiikkaa sekä tietynlaisia perusristiriitoja. Perusristiriidat olisi hyvä muokata dramaattiseksi tekstiksi, sillä muuten saattaa käydä niin, että leikki supistuu hippaleikiksi, jossa ei ole varsinaista toimintaa. Oleellista on, että siihen kuuluu kirjallinen teksti ja näytelmällisyys. Draamallisen toiminnan onnistumiseksi vaaditaan jokin juoni, suunnitelma ja tapahtumien kulku. Tarvitaan myös tekstejä, joita pystyy tulkitsemaan monin eri tavoin eli moniselitteisiä tekstejä.

Esimerkkinä Leikkimaailma-toiminnasta Lindqvist esittelee teeman "yksin avarassa maailmassa", jossa lapset rakensivat yhdessä aikuisten kanssa Muumimaailmasta yhteisen Leikkimaailman. Tämä luotiin sekä sisälle että ulos. Leikkimaailma levisi lasten ja aikuisten mukana päiväkodin ulkopuolellekin, sillä leikkipuisto muuttui Hemuleitten puistoksi ja retkeilymetsä Yksinäisiksi vuoriksi. Tarinan dynaamisuuden ja monipuolisuuden ansiosta sitä voitiin hyödyntää päiväkodissa jopa vuoden ajan. Tutustuttamalla lapset Muumimaailmaan ja sen tarinoihin, voitiin myös pohtia eri tarinoiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Huomattiin, että Tove Janssonin tuotannon läpi kulkee yksi ja sama teema: seikkailunhalun ja turvallisuudentunteen välinen ristiriita eli vastustamaton matkustamisen ja seikkailemisen vietti, johon liittyy pelko onnettomuuksiin joutumisesta ja turvallisuuden kaipuu.

Leikkiessään lapset luovat kuvitelman, jota kutsutaan psykologisissa leikkiteorioissa kuvitteluksi. Tällöin ajatellaan, että todellisuus ja mielikuvitus on erotettava toisistaan. Todellisuutta tulisi kuitenkin pystyä tulkitsemaan mielikuvituksen avulla ja tässä kohtaa kirjalliset maailmat voivat toimia leikkien innoittajina. Kirjallinen teksti on tietoista kuvitelmaa, oma rajattu maailma, jossa toimia, mutta sen hahmot on mahdollista oppia tuntemaan ja sen tarjoamat puitteet ovat kaikille tuttuja. Tove Janssonin luoma maailma on yhtenäinen, mutta moniulotteinen ja siinä elämää tarkastellaan eri näkökulmista. Arkipäivän tilanteissa lasten ei ole mahdollista kokea niin rikkaita elämyksiä kuin mitä he saavat ollessaan kosketuksissa Muumimaailmaan. Arkitodellisuus on ikään kuin yksityistä kun taas kulttuuri ja taide ovat sosiaalisia ja yhteisesti jaettavia. Lapsilla

olisi hyvä olla mahdollisuus luoda jokin pohja tulkinnoilleen, ja nähtävä kokemuksensa laajemmissa asiayhteyksissä, voidakseen tulkita ja ymmärtää todellisuutta. Leikki tarjoaa oivan mahdollisuuden peilata ja jäsentää erilaisia elämyksiä kokemustensa valossa, sillä leikissä todellisuudesta tulee helposti käsiteltävää.

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

4.1 Tutkimuskysymykset

Motivaatio vaikuttaa paljon siihen, miten oppilaat viihtyvät koulussa ja minkälaisia oppimistuloksia saadaan. Vaikka suomalaisessa koulussa opetus on kansainvälisesti mitattuna korkeatasoista, viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että oppilaat eivät viihdy koulussa (ks. PIRLS & TIMSS -tutkimukset 2012, luku 2.4.1). Halusin lähteä näiden ajatusten pohjalta tutkimaan motivaatioon liittyviä tekijöitä tarkemmin. Tutkin pro gradu -tutkielmassani toiminnallisen oppimisen suhdetta motivaatioon ja etenkin sitä, mitkä tekijät toiminnallisessa oppimisessä motivoivat lapsia. Tutkimuksen kohteena oli Hyvinkään Puolimatkan koulutupa, jossa toimii 4–8-vuotiaiden yhteisopetuksellinen ryhmä. Ryhmän toimintaa leimaa vahva toimintapainotteisuus. Tarkastelun kohteena oli erityinen Leikkimaailma-toiminta, jota observoin yhdeksällä kerralla kevään 2013 aikana. Leikkimaailma oli jotain sellaista, mihin en ollut aikaisemmin törmännyt, joten tutkimuksen alkuvaiheessa tiesin hyvin vähän tutkittavasta kohteesta. Pääkysymyksenä tutkimuksessani on:

1. Mitkä tekijät motivoivat lapsia toiminnallisessa oppimisessä ja Leikkimaailmassa?

Lisäksi siihen liittyy seuraavia alakysymyksiä:

1. a Millaisia tavoitteita Leikkimaailma-toimintaan sisältyy?

1. b Onko lasten motivaatio sisäisesti vai ulkoisesti säädeltyä?

Tutkimuksen aineiston kerääminen tapahtui observoimalla ja videoimalla Leikkimaailmakertoja. Lisäksi haastattelin kahta opettajaa. Näin pyrin myös syventämään observoinnista saatuja tutkimustuloksia. Tutkimuksessani on vahvasti esillä motivaatioon vaikuttavat tekijät, toiminnallisten opetusmenetelmien käyttö sekä leikin käsite. Halusin tutkimukseni avulla selvittää toiminnallisten työskentelytapojen ja etenkin leikkipedagogiikan hyödyntämistä koulussa.

4.2 Laadullinen tutkimus

Laadullista tutkimusta ympäröi joukko toisiinsa liitettyjä termejä, käsitteitä ja oletuksia. Nämä sisältävät traditioita, jotka liittyvät positivismin, poststruktualismin ja moniin laadullisen tutkimuksen näkökulmiin tai metodeihin, jotka liittyvät kulttuuriseen ja selittävään tutkimukseen. (Denzin & Lincoln 1998, 2.) Laadullisessa tutkimuksessa pyritään aina kuvaamaan todellista elämää. Tutkittavaa kohdetta lähestytään kokonaisvaltaisesti, jolloin aineisto pyritään keräämään mahdollisimman luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2000, 152.) On huomioitava se tosiasia, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi täysin sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot vaikuttavat paljon siihen, miten ymmärrämme tutkittavia ilmiöitä. Vaikka tutkimuksessa pyritään mahdollisimman objektiiviseen tietoon, ei täydellistä objektiivisuutta ole mahdollista saavuttaa. Tämä johtuu siitä, että tutkijan omat tiedot ja se mitä tiedetään tutkittavasta kohteesta, linkittyvät vahvasti toisiinsa. Laadullisessa tutkimuksessa luotetaan havaintoihin ja keskusteluihin enemmän kuin tarkkoihin mittareihin. Toisaalta laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa tai todentaa olemassa olevia totuuksia, vaan pyrkiä paljastamaan erilaisia tosiasioita. Näin ollen tutkimuksen lähtökohtana ei ole jokin teoria tai hypoteesi, vaan tutkittavaa aineistoa tarkastellaan monipuolisella ja hyvin yksityiskohtaisella tavalla. (Hirsjärvi ym. 2009, 161–164.)

Olenaisia eroja määrälliseen tutkimukseen verrattuna ovat aineistonkeruumenetelmät, joita laadullisessa tutkimuksessa ovat esimerkiksi ryhmähaastattelut, teemahaastattelut, osallistuva havainnointi sekä erilaiset dokumentit ja diskurssianalyysit. Myös lähtökohta tutkimukselle on yleensä erilainen. Määrällisessä tutkimuksessa pyritään yleistettävissä olevaan tietoon suuren satunnaisotoksen avulla, kun taas laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan hyvin tarkoituksenmukaisesti. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on, että tutkimussuunnitelma elää hyvin paljon tutkimuksen aikana. Koska tutkimuksella ei pyritä tekemään yleistyksiä, laadullinen tutkimus on luonteeltaan hyvin tapauskohtaista ja näitä tapauksia pyritään käsittelemään hyvin ainutlaatuisina. (Hirsjärvi ym. 2009, 161–164.)

Laadullinen tutkimus antaa hyvät mahdollisuudet saada syvempää tietoa ja mahdollisimman kokonaisen kuvan tutkittavasta kohteesta. Tutkimukseni on luonteeltaan tapaustudkimus, sillä pyrin kuvailemaan yhden oppilaista muodostuvan ryhmän motivaatiota. En pyri yleistämään, vaan kuvailemaan yhden ryhmän sisällä olevaa ilmiötä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella on kuitenkin hyvä pohtia, miten tällaiset menetelmät ja ratkaisut voisivat toimia muissa kouluissa ja ryhmissä. Tieteelliseen tietoon ja tutkimuksen tekemiseen liittyy olennaisena osana objektiivisuus, jolloin vältetään subjektiivisia kannanottoja

(Metsämuuronen 2006, 17). Pyrin tutkimuksessani tarkastelemaan tutkittavaa kohdetta mahdollisimman objektiivisesti. Tässä auttoi se, ettei tutkimukseni kohteena ollut paikka ollut minulle entuudestaan tuttu, jolloin tutkimuksen alkuvaiheessa minulla ei ollut juurikaan ennakkokäsityksiä tutkimani ryhmän toiminnasta.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata Puolimatkan koulutuvassa toteutettavaa Leikkimaailma-toimintaa ja pohtia sen kautta leikin ja toiminnallisuuden merkitystä oppimisessa ja niiden vaikutusta oppilaan motivaatioon. Pyrin löytämään aineistosta yhteyksiä teoriaosuuden tutkimuksiin motivaatiosta ja leikistä. Vaikka en tavoittele tutkimuksella yleistettävää tietoa, haluan pohtia toiminnallisuuden mahdollisuuksia ja merkitystä koulussa. Yksi laadullisen tutkimuksen lähtökohta on se, ettei tutkijalla tarvitse olla valmiita lähtöolettamuksia, vaan mahdolliset tutkimustulokset ja teemat nousevat esiin aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 19.) En halunnut tukeutua liiaksi teoriaan tai rajata tutkimuskysymyksiä liian tarkasti. Aineistonkeruun ja analysoinnin aikana tapahtui tarkempaa aiheen rajaamista ja oikeanlaisen aspektin löytymistä.

4.3 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus on yksi keskeisimmistä kvalitatiivisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioista ja tästä syystä melkein jokainen kvalitatiivinen tutkimus sisältää tapaustutkimuksen piirteitä (Metsämuuronen 2006, 92; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9). Laine ym. (2007, 9) kuitenkin muistuttavat, että tapaustutkimuksen käsitettä käytetään usein liian paljon ja virheellisesti. Tapaustutkimus on tutkimusstrategia tai tutkimustapa, jossa voidaan käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä ja aineistoja. Siinä tutkimuksen kohteena on yleensä jokin tapahtumakulku tai ilmiö, jolloin voidaan tutkia tapahtumajoukkoa tai yhtä tiettyä tapausta. Tapaus voi olla yksinkertainen tai kompleksinen ja siinä voidaan tutkia esimerkiksi yksilöä tai ryhmää. Tapaus on aina jollakin tavalla erityinen ja vielä enemmän kun se toimii erityisellä tavalla. (Stake 1998, 86–87.)

Tapaustutkimuksella pyritään saamaan tutkittavasta kohteesta intensiivistä ja yksityiskohtaista tietoa. Tapaustutkimukselle luonteenomaista on tutkia tapausta sen luonnollisessa ympäristössä. Aineistoa kerätään käyttämällä useita metodeja. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 134–135; Metsämuuronen 2006, 91.) Oman tutkimukseni aineiston keräsin havainnoimalla, haastattelemalla sekä tutkimalla erilaisia dokumentteja. Tutkimuksessani on myös piirteitä etnografisesta tutkimuksesta, sillä tärkein aineistonhankintamuoto oli osallistuva havainnointi. Etnografisessa tutkimuksessa painotetaan voimakkaasti jonkin tietyn sosiaalisen ilmiön luonteen tutkimista (Atkinson & Hammersley 1998, 110). Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä

ymmärtämään ja kuvaamaan analyttisesti tutkittavaa ryhmää, jolloin menetelmänä on yleensä havainnointi. Havainnoinnin avulla tutkijan tulee selvittää miten ryhmä toimii niin kuin toimii. Etnografisessa tutkimuksessa oleellista on kerätä tietoa hyvin pitkä aika. (Metsämuuronen 2006, 94.) Havainnoin tutkittavaa ryhmää kymmenellä eri kerralla.

Laine ym. (2007, 11–12) muistuttavat tapaustutkimuksen lähtökohdista, jotka pyrkivät joko yhdistämään kiinnostavan tapauksen sopiviin käsitteisiin tai tiettyjen käsitteiden yhdistämistä sopivaan tapaukseen. Omalla kohdallani kysymys oli jälkimmäisestä tavasta toteuttaa tapaustutkimusta. On kuitenkin hyvä huomioda, että tapaustutkimuksessa ei määritellä tutkimuksen kohteen ominaisuuksia ennakkoon määrällisen tutkimuksen tavoin, vaan tapaukseen pureudutaan laajan aineiston avulla. Siitä ei myöskään ole saatavilla määrällisen tutkimuksen tavoin yleistettävissä olevaa tietoa, vaikka tyypillisiä tapauksia voisikin löytyä.

Olen pyrkinyt tutkimuksessani aineistolähtöisyyteen, mikä on hyvin yleinen lähtökohta laadulliselle tutkimukselle. Tällaisessa lähestymistavassa lähtökohtana on yleensä vain jokin aavistus, jonka pohjalta asiaa lähdetään tutkimaan tarkemmin ja sitä kautta perehtyneisyys aiheeseen kasvaa. (Laine ym. 2007, 20.) Ennen aineistonkeruuta halusin kuitenkin saada tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen valmiiksi, jolloin sain kehykset, joissa toteuttaa tutkimusta eteenpäin. Näin pyrin suuntamaan aineistonkeruuta oikeiden asioiden tutkimiseen ja välttämään turhan tiedon keräämistä. Laine ym. (2007, 21–22) muistuttavat, että on tärkeää valita tutkimuksen kannalta tärkeimmät aineistot huolella. Tässä auttavat aineistosta syntyvät mielikuvat, joiden avulla aineistoa on mahdollista jäsentää ja luoda erilaisia synteesejä. Näin aineiston eri osat alkavat kytkeytyä yhteen ja niistä tulee esiin erilaisia syy-yhteyksiä. Mielikuvat ovat ikään kuin tapahtumien idealisaatiota. Niiden avulla saadaan vihjeitä selityksistä ja ne myös ohjaavat tutkimusta. Mielikuvat voivat selittää miksi ja miten jotkin asiat tapahtuvat. Niiden tärkein tarkoitus on ohjata tutkimusta ja auttaa huomioimaan erilaisia seikkoja, jotka saattaisivat muuten unohtua. Pyrin luottamaan tutkimuskohteesta syntyneisiin mielikuviin ja niistä syntyneisiin tulkintoihin.

4.4 Aineistonkeruun menetelmät

Käytin aineistonkeruumenetelminä tutkimuksessani havainnointia ja haastattelua. Lisäksi kirjoitin observointikerroista päiväkirjaa ja kävin vapaamuotoisia keskusteluita ryhmää ohjaavien opettajien kanssa observointikertojen jälkeen. Myös näistä keskusteluista nousseita asioita kirjasin ylös. Lisäksi sain ryhmän ohjaajilta erilaisia toimintaa avaavia dokumentteja tutkimukseni tueksi, kuten Leikkimaailman lokikirjoja ja ryhmälle tehtyjä tavoitteita. Aineiston ollessa moniosainen, voidaan puhua aineistotriangulaatiosta. Tällöin tutkittavaa kohdetta pyritään lähestymään monesta eri

näkökulmasta. (Luoma, Karjalainen & Reinikainen 2006, 454.) Ensimmäisessä vaiheessa keräsin aineistoa observoimalla ja videoimalla oppilaiden ja koko ryhmän toimintaa. Näin sain samalla sekä välittömän kokemuksen ryhmän toiminnasta että materiaalia, jota pystyin käymään läpi myös kotona. Vaikka havainnointi on haastattelun ohella eniten käytetty aineistonkeruun muoto laadullisessa tutkimuksessa, sen analysoiminen on haastavaa (Sarajärvi & Tuomi 2009, 81).

Pyrin lähestymään ryhmän toimintaa mahdollisimman objektiivisesti ja ilman minkäänlaisia ennakko-olettamuksia. Tiesin myös ryhmän toiminnasta hyvin vähän ensi kertaa koulutuvalla vieraillessani. Observointikierroista kertyi paljon videomateriaalia, jonka avulla pystyin paneutumaan ryhmän toimintaan. Observoinneista tehdyn analyysin perusteella rakensin haastattelurungot opettajien haastatteluja varten. Näin pyrin saamaan selvennystä observoinnista saatuihin tietoihin ja syventämään tätä tietoa. Lisäksi halusin saada omille käsityksilleni vahvistusta ja lisätietoa koulutuvan toiminnasta. Sarajärvi ja Tuomi (2009, 81) huomauttavat, että havainnointi saattaa paljastaa haastatteluissa esille tulleiden, johonkin ilmiöön tai asiaan liittyvien normien ja varsinaisen käyttäytymisen välisen ristiriidan. Toisaalta havainnoinnin avulla voidaan liittää paremmin muita aineistonkeruumenetelmiä saatuu tietoon. Koin tärkeäksi havainnoinnin kautta saavutetun välittömän kokemuksen ja sen merkityksen. Havaintoja tekemällä sain ensisijaista tietoa oppilaiden ajatuksista toiminnan keskellä. En kokenut tarpeelliseksi haastatella enää oppilaita, sillä heidän välittömät ilmeet, eleet, mielipiteet ja kommentit tulivat hyvin selkeästi ilmi jo observointivaiheessa.

4.4.1 Observointi

Tutkimukseni aineisto on kerätty pääosin observoimalla ryhmän toimintaa. Keräsin aineistoa kymmenellä observointikerralla, jolloin pääsin sisälle ryhmän toimintaan. Luonteeltaan havainnointi oli osallistuvaa, sillä Leikkimaailman rakenteluvaiheessa haastattelin oppilaita piirtämisen, askartelun ja ryhmätöiden aikana. Tarkoitukseni ei ollut kuitenkaan päästä ryhmän jäseneksi, vaan kuulla oppilaiden ajatuksia, jotta pystyisin tutustumaan ryhmän toimintaan. Leikkimaailman toiminnallisessa vaiheessa en kommentoinut lasten toimintaa, vaan keskityin pelkästään havainnoimaan. Pyrin tutkimaan ryhmän toimintaa mahdollisimman objektiivisesti osallistumaan siihen. Leikkitoiminnan keskellä pyrin olemaan mahdollisimman huomaamaton ja keskityin vain toiminnan havainnoimiseen ja videokameralla kuvaamiseen. Havainnoimalla sain välitöntä tietoa oppilaiden kokemuksista Leikkimaailmassa. Huomioin aineistonkeruuvaiheessa sen, että havainnot ja omat tulkinnat näistä havainnoista pysyivät erillään (Hirsjärvi ym. 2009, 217). Ryhmää tutkivana aikuisena en ollut ainoa, sillä ryhmän toimintaa videoi jokaisella kerralla

myös yksi ryhmää ohjaavista aikuisista. Tästä syystä onnistuin pitämään itseni ulkopuolisen roolissa, sillä lapset olivat jo tottuneet siihen, että ryhmää kuvataan videokameralla. Lapset eivät ottaneet minuun tai kuvaavaan aikuiseen kontaktia Leikkimaailman toiminnallisessa vaiheessa.

Havainnointia pidetään melko työläänä menetelmänä, mutta sen asema tieteiden yhteisenä ja välttämättömänä perusmenetelmänä on kiistaton. Sen etuna on välittömän ja suoran tiedon saaminen tietystä tilanteesta. Voidaan sanoa, että havainnointi on todellisen elämän tutkimista, sillä sen avulla on mahdollista päästä luonnollisiin ympäristöihin, joissa tutkittavat asiat tapahtuvat. Se on myös observoinnin etu muihin menetelmiin nähden, sillä se pyrkii välttämään keinotekoisia tutkimustilanteita. Valitsin observoinnin oman tutkimukseni yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi juuri tästä syystä. Observointi sopii hyvin tilanteisiin, jotka muuttuvat nopeasti ja joita on vaikea ennakoida etukäteen. (Hirsjärvi ym. 2009, 213.) Lasten toteuttamaa Leikkimaailmaa seurattaessa paikat vaihtelivat, joten observointi oli mitä parhain menetelmä tutkittaessa tällaista toimintaa.

Havainnointitapoja voidaan luokitella sen mukaan, kuinka tarkasti säädeltyä sen on. Se voi olla systemaattista, jolloin se on tarkasti jäsenneltyä tai hyvin vapaamuotoista, jolloin se voi mukautua luonnolliseen toimintaan. Lisäksi havainnoija voi olla itse erilaisissa rooleissa, joko ulkopuolisen tarkkailijan roolissa, tai hän voi olla tarkkailtavan ryhmän jäsen. (Hirsjärvi ym. 2009, 214.) Pyrin omassa tutkimuksessani havainnoimaan vapaasti, ilman tarkkoja suunnitelmia, mutta mahdollisimman objektiivisesti vierailijan ja ryhmään tutustuvan ihmisen roolissa. Mielestäni tämän roolin säilyttäminen koko aineistonkeruun ajan onnistui hyvin.

Observointimenetelmiä kohtaan on osoitettu kritiikkiä etenkin siinä, että havainnoija saattaa joissakin tapauksissa häiritä tutkittavaa tilannetta tai jopa muuttaa tilanteen kulkua (Hirsjärvi ym. 2009, 213). Tästä asiasta minun ei tarvinnut huolehtia, sillä Leikkimaailmaa kuvattiin myös ryhmän ohjaajien toimesta. Se, että joku kulki luokassa videokameran kanssa, ei siis ollut lapsille uutta. Havainnoin ryhmää kymmenellä kerralla, joista yhdeksän videoin. Näin pystyin varmistumaan siitä, että oma läsnäoloni ei vaikuttanut ryhmän toimintaan. Hirsjärvi ym. (2007, 213) muistuttavat, että useilla havainnointikerroilla voidaan minimoida se, että tutkittavat käyttäytyisivät eri tavalla tutkijan ollessa paikalla. Oman kokemukseni mukaan oppilaat eivät kiinnittäneet minuun juuri huomiota. Tämä johtui varmasti siitä, että he olivat tottuneet siihen, että ryhmän toimintaa oli seuraamassa useita aikuisia, joista vähintään yksi kuvasi.

Haastattelemalla saadaan hyvää ja tärkeää tietoa haastateltavien henkilöiden ajatuksista, tunteista tai uskomuksista eli siitä, miten tutkittavat havaitsevat ja mitä heidän ympärillään tapahtuu. Havainnoimalla voidaan kuitenkin pureutua vielä tarkemmin siihen, mitä todella tapahtuu.

Tällöin havainnoinnin avulla saadaan selville tekevätkö ihmiset niin kuin sanovat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 212.)

4.4.2 Haastattelu

Haastattelu muodostuu haastattelijan ja haastateltavan välisestä keskustelusta ja vuorovaikutuksesta, jolloin haastattelu on osallistujien yhteistoiminnallinen tulos. Tällöin on hyvä pohtia vuorovaikutusta ja sen merkitystä haastattelun suunnitteluvaiheessa, analyysivaiheessa sekä tulosten raportointiosiossa. Haastattelun avulla tutkija pyrkii tuomaan esille mahdollisimman monipuolisesti haastateltavan näkemyksiä ja kokemuksia tai esimerkiksi puhetapaa. Näin pyritään pääsemään mahdollisimman lähelle tutkittavaa ilmiökenttää. Haastateltava on asiantuntija-asemassa ja hänen tulisi olla se, joka tietää eniten tutkimuksen kohteena olevasta asiasta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 13–14.)

Haastattelutyypit voidaan jakaa kysymysten sitovuuden mukaan strukturoituihin tai strukturoimattomiin haastatteluihin. Strukturoitu haastattelu tarkoittaa esimerkiksi lomakehaastattelua, jossa on eritelty valmiiksi kysymykset sekä vastausvaihtoehdot. Tällä tavalla kysymykset voidaan esittää kaikille haastateltaville samanlaisina ja samassa järjestyksessä. Valmiiden kysymysten käyttö on olennaista silloin, kun halutaan erityisesti välttää sitä, ettei haastattelija vaikuta haastateltavan vastauksiin. Toinen ääripää on strukturoimaton haastattelu, jossa keskustelun rakenne muodostuu haastateltavan mukaan. Tällainen haastattelu ei ole rajattu tarkasti, vaan se on lähellä vapaata keskustelua, jolloin molemmat osapuolet voivat viedä haastattelua haluamaansa suuntaan. Omassa tutkimuksessa käytin näiden välistä löytyvää puolistrukturoitua haastattelua, joista ehkä tunnetuin on teemahaastattelu. Teemahaastattelussa käydään läpi aihepiirejä ja teemoja, mutta tarkkoja kysymyksiä ei ole muodostettu, vaan niiden muoto voi vaihdella haastattelutilanteessa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11–12.) Tekemässäni haastattelussa on selkeästi teemahaastattelun piirteitä, sillä halusin tehdä haastattelurungon, mutta halusin jättää tilaa myös lisäkysymyksille.

Haastattelu on hyvä nauhoittaa, sillä nauhoitteen avulla on mahdollista palata uudelleen haastattelutilanteeseen, tarkistaa omia muistikuviaan ja tulkintojaan sekä tutkia ja analysoida haastatteluvuorovaikutusta. Haastatteluun uudelleen palatessa voi haastattelusta tulla esille myös uusia puolia ja sävyjä, jotka ovat jääneet haastattelutilanteessa huomioimatta. Nauhoittaminen mahdollistaa myös sen, että haastattelu pystytään raportoimaan paremmin. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 14–15.) Haastattelun tallentamisen jälkeen aineisto kirjoitettiin puhtaaksi sana sanalta eli litteroitiin. Kirjoitetussa muodossa aineistoa oli helpompi tarkastella ja etsiä sieltä tutkimuksen

kannalta tärkeimpiä kohtia. (Hirsjärvi 2009, 222.) Litteroinnin avulla on mahdollista havaita yksityiskohtia aineistosta ja se toimii myös hyvänä muistiapuna. Litteroinnin tarkkuus riippuu täysin tutkimuksesta. Jos tutkitaan esimerkiksi kommunikaatiota, on litterointiin hyvä merkitä esimerkiksi tauot, intonaatio ja painotukset. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 16.) Omassa tutkimuksessani näin tarkasti litteroiminen ei ollut tarpeellista.

Haastattelun suurin etu muihin aineistonkeruumenetelmiin nähden on joustavuus. Tutkija pystyy säätelemään aineiston keruuta tilanteen edellyttämällä tavalla. Myös saatuja vastauksia on mahdollista tulkita enemmän kuin esimerkiksi kyselyissä. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.) Suoritin tutkimuksessani yhden haastattelun, jossa haastattelin kahta opettajaa samanaikaisesti. Näin pyrin saamaan tutkittavasta kohteesta mahdollisimman syväluotaavaa tietoa. Molempia opettajia yhtä aikaa haastatteleamalla tavoittelin sitä, että opettajat voivat täydentää haastattelun aikana toistensa näkemyksiä, jolloin aiheesta päästiin vielä syvemmälle kuin yksilöhaastattelussa. Haastattelu oli muodoltaan hyvin rento ja lämminhenkinen, sillä olin ennen sitä käynyt koulutuvalla observoimassa jo kymmenen kertaa. Tämä vaikutti varmasti siihen, että haastattelun ilmapiiri oli hyvin vapaa. Koska tunnelma oli vapautunut ja minulla oli observointiaineiston pohjalta jo paljon tietoa ryhmän toiminnasta, pystyin esittämään opettajille tarkentavia lisäkysymyksiä.

4.4.3 Dokumentit

Tutkimussuunnitelmaa laatiessa tarkoitukseni oli muodostaa tutkimuksen aineisto observointikertojen videomateriaalista sekä haastatteluista. Tein kuitenkin observointikerroista päiväkirjanomaisia raportteja välittömästi havainnoinnin jälkeen, jotta sain kirjattua ylös tärkeimpiä huomioita. Näiden lisäksi sain opettajilta kirjallista materiaalia, kuten Leikkimaailmasta tehtyjä lokikirjoja, joissa he arvioivat Leikkimaailmakertojen sujumista lasten toimintaa ja omaa toimintaa refleктоimalla. Sain tutkittavaksi myös ryhmälle ja oppilaille tehdyt tavoitteet Leikkimaailman rakentamisessa. Joskus kuvaamisen loputtua saattoi tulla jokin tilanne, joka oli mainitsemisen arvoista ja kirjasin näitä huomioita observointipäiväkirjaan. Kävin myös kerran koulutuvalla seuraamassa oppimisnurkkauksia ja tuolla kerralla en videoinut lasten toimintaa, vaan kirjasin ylös tärkeimmät havainnot tuohon kertaan liittyen. Pyrin huomioimaan kaikki dokumentit tutkimukseni raportoinnissa.

Hirsjärvi ym. (2009, 189) huomauttavat, että valmiita aineistoja kohtaan täytyy olla kriittinen, sillä täytyy pohtia niiden luotettavuutta. Tällöin tutkijalta tarvitaan lähdekritiikkiä valmiita aineistoja kohtaan. Lisädokumenttien rooli tutkimukseni aineiston kokonaisuuden kannalta on kuitenkin vain vahvistaa joitakin havainnoinnin tai haastattelun avulla saatuja tietoja sekä parantaa

kokonaiskuva tutkittavasta kohteesta. Tästä syystä dokumenttien tehtävä on tukea observoinneissa ja haastattelussa esiin nousseita asioita.

5 AINEISTON KERÄÄMINEN

Tässä luvussa kuvaan ensin Puolimatkan koulutuvan toimintaa ja tutkimukseni kohteena ollutta Leikkimaailmaa. Lähestyin tutkittavaa kohdetta ensin havainnoimalla ja videoimalla sen toimintaa ja tämän jälkeen haastattelin kahta opettajaa. Lisäksi hyödynsin tutkimuksessani erilaisia dokumentteja, joilla pyrin tuomaan tutkimukselleni luotettavuutta. Luvun loppupuolella käsittelen aineiston analyysiä, joka tapahtui aineistonkeruun tapaan kahdessa vaiheessa.

5.1 Puolimatkan koulutupa

Puolimatkan koulutupa on yhteisopetuksellinen 4–8-vuotaiden ryhmä, joka toimii Puolimatkan koulun yhteydessä omissa tiloissa. Päiväkoti-ikäiset ja koululaiset muodostavat 29 oppilaan ryhmän. Heistä 7 on 4–5-vuotiaita, 7 on esiopetuksessa ja 7–8-vuotiaista on yhteensä 15. Heidän kanssaan toimii moniammatillinen työtiimi, johon kuuluvat luokanopettaja, lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Oppilailla on yhteistä toimintaa päivittäin kello 9–12, jolloin oppiminen on myös toiminnallista. Oppilailla on myös omat huoneet, jotta esimerkiksi koululaiset voivat opetella äidinkieltä ja matematiikkaa omassa luokassa ja päiväkotikäiset leikkiä omassa tilassa. Ryhmän toimintaa leimaa vahva toimintapainotteisuus joka näkyy etenkin Leikkimaailma -toiminnassa, jota he toteuttavat noin tunnin verran joka viikko. Leikkimaailman lisäksi heillä on myös muuta toiminnallista oppimista, kuten oppimisnurkkauksia, joissa oppilaat saavat itse valita äidinkielestä, matematiikasta, taiteesta, tieteestä, esityksistä ja oppimisleleistä itselleen mieluisen oppimisryhmän. Oppilaiden, pientenkin, täytyy itse huolehtia siitä, että he käyvät tasaisesti eri oppimisryhmissä. Toiminnan jälkeen he myös reflektivat oppimiaan asioita omiin vihkoihin.

Leikkimaailman avulla lapset pääsevät kehittämään esimerkiksi mielikuvitustaan, ongelmanratkaisukykyjään, päättelykykyjään, argumentaatiotaitojaan, tunteiden käsittelyä ja luovuuttaan. Pienimmät ryhmän jäsenet oppivat isompien toiminnasta ja isommat "leikkimaailmakonkarit" taas ohjaavat pienempiä. Opettajien rooliksi jää toiminnan sivusta ohjailu ja tarvittaessa lisäkysymysten esittäminen ja järjestyksen pitäminen. Opettajat luovat raamit, joissa lapset saavat tehdä vapaasti erilaisia ratkaisuja ja olla aktiivisessa roolissa. Vaikka opettajilla olisi mielessä ratkaisu ongelmatilanteeseen, he antavat lasten päätyä itse tähän ratkaisuun, vaikka siihen

menisikin aikaa, sen sijaan että he tarjoisivat lapsille valmiita vaihtoehtoja. Lapsilla on vapaus toimia omien näkemystensä mukaan. On selvää, että toimintaa ohjailevat enimmänsä koululaiset, joista osa on jo konkareita koulutuvassa ja Leikkimaailmassa, mutta myös pienet tuovat ajatuksiaan esille. Yksi tärkeimmistä asioista, mikä kehittyy tällaisen toiminnan kautta, ovat ryhmätyöskentelytaidot.

5.2 Vaahteratuvan väki ja Kivihovin kirous -Leikkimaailma

Tammikuussa 2013 koulutuvassa aloitettiin Leikkimaailma, joka perustuu Riikka Jäntin (2010) kirjoittamaan Vaahteratuvan väki ja Kivihovin kirous -nimiseen kirjaan. Leikkimaailma alkoi kirjan lukemisella ja sadun hahmoihin tutustumisella. Kirjan tarinassa Vaahteratuvan asukkaat lähtevät matkalle Sinivarvas -aluksella ja päätyvät Siirilän kautta Kivihoviin, jossa Toivo-siili taittaa Murattimajan pihassa kasvavasta ruusupensaasta ruusun ja hänen päälle lankeaa Kivihovin kirous. Toivo ei pääse muiden matkalaisten kanssa kotiin ellei hän tuo Murattimajassa asuvalle vanhalle eukolle kultaista rypälettä, jolloin kirous raukeaisi. Tarinaa ei kuitenkaan luettu tämän pidemmälle, sillä kirja "katosi" mystisesti ja lapset joutuivat pohtimaan Toivon kohtaloa. Tämän jälkeen alkoi Leikkimaailman rakenteluvaihe, jossa lapset saivat piirtää jonkun tarinan hahmoista. Opettajat haastattelivat lapsia kyselemällä heiltä tarinan mielisimpiä hahmoja ja keitä he haluaisivat tavata, sekä paikkoja, joissa oppilaat haluaisivat käydä. Rakenteluvaihe jatkui kiinnostavimman paikan pienoismallin tekemisellä. Tämä tapahtui ryhmätyönä. Kun oppilaat olivat saaneet pienoismallinsa valmiiksi, jokaisen ryhmän pienoismallista löytyi pala viestiä. Oppilaat kokosivat viestin ja saivat selville, että Toivo-siili pyytää heiltä apua. Näin saatiin Leikkimaailmalle ongelma eli lähtökohta, jota lähdettiin ratkomaan.

Oppilaat päättivät, että heidän tulisi auttaa Toivoa, jotta kirous saataisiin raukeamaan. Suunnitelmaksi muodostui aluksen rakentaminen, jotta päästäisiin Toivon avuksi. Oppilaat saivat suunnitella ryhmissä erilaisia aluksia, joista äänestettiin yhdessä parhaimmalta vaikuttava alus. Tämän jälkeen oppilaat rakensivat aluksen ja valmistautuivat tulevaan ”matkaan” pienissä ryhmissä, jotka he saivat itse valita. Näitä olivat esimerkiksi rattiryhmä, moottoriryhmä, ruokaryhmä, runkoryhmä, robottiryhmä ja pelastusveneryhmä. Ryhmissä oppilaat saivat suunnitella alukseen tulevia osia ja rakentaa niitä erilaisista materiaaleista. Esimerkiksi moottori rakennettiin kahdesta isosta pahvilaatikosta ja pahviputkista. Oppilaat pohtivat prosessin aikana sitä, minkälaisia osia moottorissa tai laivan rungossa tulisi olla.

Kun aluksen osat oli saatu suunniteltua ja tehtyä, ne yhdistettiin ja alus koottiin kasaan. Teknisiltä ongelmilta ei voitu välttyä, mutta alus saatiin valmiiksi ja sinne mahtuivat kaikki

oppilaat. Ensimmäisenä etappina oli Siililä, josta oppilaat löysivät pienen Viki -siilin. Hänen kanssaan oppilaat pohtivat Toivon kohtaloa ja sitä, minne Siililän väki oli yhtäkkiä kadonnut. Oppilaat lähtivät Siililästä ja jättivät pienelle siilille ruokaa. Siililästä matkaa oli tarkoitus jatkaa Kivihoviin, mutta yksi oppilas huomasi aluksen renkaiden puuttuvan. Tässä kohtaa pettymys oli suuri, sillä oppilaiden täytyi palata takaisin koulutupaan tekemään alukseen renkaat, jotta alus voisi veden lisäksi kulkea myös maalla. Oppilaat yrittivät keksiä helppoa ratkaisua tilanteeseen, mutta oli selvää, että renkaiden puuttuessa matka ei voinut jatkua.

Kun renkaat saatiin valmiiksi, suunnattiin taas matkaan. Oppilaat olivat selkeästi huolissaan pienen siilin kohtalosta ja halusivat mennä varmistamaan mitä hänelle kuuluu. Siililässä ei kuitenkaan ollut ketään. Matka jatkui Siililästä Kivihoviin, jossa oppilaat vierailivat majatalossa ja juttelivat sen isännän kanssa. Isäntä kertoi heille Kivihovin kirouksesta, jonka jälkeen palattiin takaisin koulutupaan. Oppilaat saivat idean mennä Murattimajaan Eukon luo. He valmistivat häntä varten erityistä herkkujuomaa, taikarohtoa ja harjoittelivat yhdessä loitsun. Näiden avulla he yrittivät saada kirouksen raukeamaan. Eukko ei kuitenkaan juonut taikajuomaa eikä rohto tai loitsu tehonnut häneen. Oppilaat olivat hyvin pettyneitä tässä vaiheessa eivätkä halunneet tehdä uusia suunnitelmia Toivon pelastamiseksi. Pettymyksestä toivuttuaan oppilaat kuitenkin innostuivat uudestaan ja he tekivät tarkat suunnitelmat seuraavalle matkalle, joka tapahtui Kyöpelinvuoren noitajuhliin. Oppilaista osa oli pukeutunut valenoidiksi, osa salareporttereiksi ja loput vakoojiksi. Vakoojien tehtävänä oli saada tietoa kultaisten rypäleiden sijainnista ja kertoa niistä valenoidille. Valenoitien tarkoituksena oli saada vaihdettua oma kultainen rypäle noidan oikeaan kultaiseen rypäleeseen. Valereporttereiden tehtävänä oli haastatella noitia ja saada selville kultaisten rypäleiden sijainti. Oppilaat saivat kyöpelinvuoren reissulta saaliiksi 6 kultaista rypälettä. Näiden kultaisten rypäleiden avulla he arvelivat saavansa kirouksen purettua. Oppilaat halusivat viedä rypäleet Toivolle, jotta hän voisi viedä ne Murattimajan akalle. Lapset eivät kuitenkaan löytäneet Toivoa mistään, vaan törmäsivät jo aikaisemmin tavattuun Viki -siiliin. Hän oli tullut Toivon tilalle. Lapset keksivät, että Viki voisi esittää Toivoa ja he voisivat mennä yhdessä Murattimajan Eukon luokse. Paljastuikin, että Eukko oli valehdellut oppilaille, eikä hän osannutkaan purkaa kirousta. Hän oli kuitenkin mielissään kultaisestä rypälestä, jolla voisi päästä noitaseuran jäseneksi. Lasten mielissä syntyi idea, että mentäisiin uudelleen noitien luo ja he voisivat yrittää purkaa Toivon kirouksen, jotta hän pääsisi vihdoinkin kotiin.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston kerääminen tapahtui kahdessa vaiheessa, jolloin myös aineiston analyysi tapahtui kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa kuvasin Leikkimaailma-toimintaa yhdeksällä eri kerralla ja lisäksi yhdellä kerralla havainnoin oppimisenurkkauksia ilman videointia. Näistä kerroista saatua materiaalia kävin läpi kirjoittamalla videoista ylös kaikki tutkimukseni kannalta olennaiset asiat eli motivaatioon liittyvät tekijät. Tutkimuskysymyksien kannalta ei ollut tarpeellista litteroida koko videoaineistoa, vaan oikeiden asioiden poimiminen ja niiden analysointi oli tärkeämpää. Tällä tarkoitetaan aineiston koodaamisesta, jolloin kuvattu aineisto saatettiin kirjoitettuun muotoon, jotta sitä oli helpompi lähteä analysoimaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Pyrin koodaamaan aineistosta otettuja kohtia mahdollisimman tarkasti niin kuin ne havainnointitilanteessa ilmenivät. Lisäksi litteroin paljon lasten ja opettajien Leikkimaailmassa esille tulleita kommentteja ja keskusteluita, joita pyrin liittämään havainnollistavaksi materiaaliksi tutkimuksen tuloksiin.

Aineiston analyysissä on olennaista valita analyysitapa, joka tuo parhaiten vastauksen ongelmaan tai tutkimuskysymyksiin. Laadullista aineistoa voidaan käsitellä esimerkiksi teemoittelun, tyypittelyn ja sisällönerittelyn avulla. (Hirsjärvi ym. 2009, 224.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 93) mukaan luokittelu on yksinkertaisin keino järjestää aineistoa. Teemoittelun avulla poimitaan aineistosta eri teemoihin liittyvät asiat. Tällä tavalla aineistoa saadaan pilkottua ja ryhmiteltyä. Näillä menetelmillä pyrin löytämään aineistosta erilaisia tekijöitä, joiden katsoin vaikuttavan oppilaiden motivaatioon. Näihin teemoihin pyrin saamaan vahvistusta kahta koulutuvan opettajaa haastatteleamalla.

Toisessa vaiheessa toteutettujen haastatteluiden analyysi tapahtui ensimmäisen vaiheen tavoin. Erona videomateriaalin litterointiin oli kuitenkin se, että litteroin haastattelun sanasta sanaan. Tämän jälkeen pyrin löytämään teemoja myös haastattelun sisällöstä. Teemojen löytäminen oli helppoa, sillä olin tehnyt valmiin haastattelurungon, joka noudatti observointien analyysien teemoja. Tällöin aineistosta pystyi löytämään nopeasti tutkimuskysymyksiä valaisevia teemoja ja vertailemaan tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. (Eskola & Suoranta 1998, 175.) Teemoittelun jälkeen pyrin tyypittelemään asioita, jolloin tulokset on saatavissa lukijaystävällisempään muotoon. Tyypittelyssä on kyse aineiston ryhmittelystä tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. (Eskola & Suoranta 1998, 182.) Analysoinnissa on tärkeää nostaa esille tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita. Pyrin teemoittelun ja tyypittelyn avulla tuomaan näitä asioita esille ja tekemään niistä päätelmiä. Teemoittelua ja tyypittelyä tein myös muille dokumenteille, jotka toimivat tutkimuksen tärkeimmän aineiston tukena. Valmiiksi

kirjallisessa muodossa oleville dokumenteille löytyi tutkimuksessa oma paikkansa ja käsittelin niitä muun aineiston tukena.

Tutkimuksen analyysissä on piirteitä aineistolähtöisestä analyysitavasta, jossa pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Tällöin aikaisemmat havainnot, tiedot tai teorialähtöiset eivät saisi ohjata analyysin toteuttamista tai loppupäätelmiä, koska analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Pyrin keräämään aineistoa ja analysoimaan sitä tutkimusongelman näkökulmasta. Tutkimusongelmat kuitenkin elivät aineiston mukana, sillä lähtötilanteessa ei ollut mahdollista tehdä tarkkoja kehyksiä, sillä en voinut vielä siinä vaiheessa tietää, mitä aineistosta tulee esille. Halusin kuitenkin liittää aineistosta saatuja päätelmiä teoriaosuuteen, jotta tutkimuksesta tulisi eheämpi kokonaisuus. Teorialähtöisyydestä ei ollut tutkimuksessani mahdollista sanoutua kokonaan irti. Tarkoituksena oli tehdä eheä kokonaisuus, jossa teoria ja empiria tukevat toisiaan.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa käsittelen tutkimusaineistosta saatuja tutkimustuloksia. Tutkimuksen aineisto koostui kaikkiaan kymmenestä observointikerrasta, joista yhdeksän videoitiin. Tämän lisäksi haastattelin koulutuvan luokanopettajaa ja lastentarhanopettajaa parihaastatteluna. Aineistoon kuuluivat myös observointipäiväkirja ja opettajilta saadut dokumentit, joissa oli kaksi lokikirjaa eli opettajien arvioita Leikkimaailmakertojen sujumisesta sekä oppilaiden yksilölliset tavoitteet ja ryhmän yhteiset tavoitteet. Käytän tulosten raportoinnissa lyhenteitä O, T/P, H viittaamaan opettajaan, tyttöön/poikaan tai haastattelijaan. Kirjaimiin liitetyillä numeroiden tarkoituksena on tuoda esille se, kuinka monta henkilöä keskusteluun tai tilanteeseen osallistui. Pyrin havainnollistamaan tuloksia aineistosta poimituilla esimerkeillä.

6.1 Toiminnallisen oppimisen motivoivat tekijät

Puolimatkan koulutuvassa oppiminen on hyvin toimintapainotteista, sillä ainoastaan äidinkielessä ja matematiikassa opetus on niin sanottua perinteistä opetusta, jolloin 1.–2.-luokkalaisten opetuksessa käytetään kirjoja. Muuten ryhmässä opitaan yhdessä toimimalla, jolloin lapset saavat olla asiantuntijaroolissa ja opettajan rooli on enemmän sivusta ohjailevaa. Lapset tuottavat itse oppimistapahtumaa. Opetuksessa ja ryhmän toiminnassa korostuu hyvin vahvasti *lapsilähtöisyys*. Lapset saavat ottaa vastuuta omasta oppimisestaan esimerkiksi oppimisnurkkauksissa, joissa heidät jaetaan askartelu, tiede, taide, oppimispelit, esitys, äidinkieli ja matematiikka -ryhmiin. Oppilaat valitsevat itse, mihin ryhmään menevät, mutta heidän täytyy huolehtia siitä, että he käyvät tasaisesti kaikissa ryhmissä. Oppimisnurkkauksissa on oppiaineiden sisältöjä, mutta lapset saavat valita ryhmissä, mitä haluavat tehdä. Opettajat pitävät kirjaa siitä, mitä on opeteltu ja keiden kanssa. Näin pysytään selvillä siitä, mitä on siihen asti opeteltu. Tämän jälkeen oppilaat refleктоivat oppimaansa ja kirjaavat ajatuksiaan ylös oppimisnurkkausvihkoon. Vaikka ryhmässä noudatetaan valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa, opettajista on tärkeää, että ryhmän toiminta ei ole oppiaineorientoitunutta, vaan opetussuunnitelman tavoitteita ikään kuin poimitaan toimintaan mukaan sinne, minne ne parhaiten sopivat.

”Jos lähtökohta on se, että alkuopetuksessa opetellaan lukemaan, kirjottamaan, laskemaan. Lisäksi tulee eettiset tilanteet. Niin mun mielestä joku kaupunkileikki on täysin valmis. Sit ne yllit ja muut, me saadaan niitä nurkkauksiin, me saadaan niitä. Siis kylhän meidän kaikki toimintamenetelmät perustuu nimenomaan siihen opetussuunnitelmaan ja niihin asioihin, mut se et niistä ei saa tulla se pointti mikä vie sitä eteenpäin.”

”Ei oo se, et me katotaan yllin sisällön mukaan, että me otetaan tämä seikkailu ja tällä viikolla otetaan vesikokeita, tuolla avaruus ja tuolla tota, vaan me seikkaillaan ja jos tulee sopiva herkullinen pala niin sit niitä voidaan ottaa.”

”Jos niitä saa sinne ujutettua niin se on plussaa.”

Lapsilähtöisessä, toiminnallisessa oppimisessa opettajan rooliin ei kuulu se, että hän jakaa tietoa oppilaille, vaan opettajan rooli on täysin erilainen. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei opettajan rooli olisi hyvin tärkeä kokonaisuuden kannalta ja ettei lapset tarvitsisi ohjausta. Opettajan täytyy luonnollisesti pitää toiminnan raamit pystyssä ja huolehtia siitä, että pyritään kohti tavoitteita. Jos esimerkiksi oppilaat etsivät pitkään jotakin asiaa, jota ei ole tulossa sillä kerralla, opettajan täytyy arvioida se, kuinka kauan on järkevää tutkia koulun paikkoja turhaan. Opettajat seuraavat toimintaa ja tarvittaessa puuttuvat ongelmakohdissa, jos lapset eivät saa niissä itse ratkaisua aikaiseksi. Opettajat esittävät tarvittaessa lisäkysymyksiä ja pyytävät oppilaita perustelemaan ratkaisujaan. Opettajan rooliksi muodostuu toiminnan ohjailu ja arviointi. Opettajat katsovat heidän tärkeimmäksi tehtäväksi oppilaiden toiminnan reflektoinnin, jonka avulla he pystyvät arvioimaan lasten toimintaa ja oppimista.

”Jos ei sieltä mitään löydy, niin sit on ihan hullua käyttää siihen semmonen suhteeton aika, et sit se pettymys on niin valtaisa. Niin kauan se on lapslähtöstä kun se on lasten mielestä kivaa. Ja meidän tehtävä on nähdä se, millon se uhkaa olemasta kivaa.

”Tottakai aikuisiakin tarvitaan sitte semmosissa tilanteissa, että niinkun tulee semmonen joku tenkkapoo. Ettei päästä oikein eteenpäin, niin sitte.”

”Siinä vaiheessa kun lakataan aikuiset refleктоimasta lasten tilannetta ja nähdään, että ne ei opi siinä yhtään mitään, niin siinä vaiheessa voidaan ottaa oppikirjat ja siirtyy tavalliselle luokalle.”

Opettajat korostavat lapsen roolia aktiivisena oppijana eli sitä, että perustaidot opittuaan, lapsi pystyy ottamaan itse asioista selvää, jolloin hän osaa hakea tietoa ja soveltaa sitä. On tärkeää antaa lasten tehdä omia valintoja, jolloin lapset ottavat vastuuta omasta oppimisesta. Opettajat näkevät

lasten olevan perinteisessä opetuksessa enemmän opetuksen kohteita, objekteja, kuin aktiivisia toimijoita. Koulutuvalla halutaan kiinnittää erityisesti huomiota siihen, että lapsia kasvatettaisiin alusta lähtien aktiivisen oppijan rooliin.

”Jos me saadaan täällä luotua sellasia asenteita lapsille, että he on itse niinku aktiivisia subjekteja, niin nehän pystyy ottamaan selvää mistä vaan, kun ne oppii lukemaan, kirjottamaan ja laskemaan.”

”Ne näkee, että me toteutetaan se, mitä he tekee, niin lapset ei ole enää objekteja, vaan ne on subjekteja.”

Lapsilähtöisessä, toiminnallisessa oppimisessä korostuvat myös lapsen vapaus ja autonomia. Lapset saavat itse tuottaa oppimistapahtumaa, jolloin heille kehittyy pätevyyden tunne omista taidoista. Tällöin oppilas voi kokea onnistumisen elämyksen kun jokin hänen suunnittelemansa asia koetaan tärkeäksi. Tämä vaikuttaa myös lapsen itsetunnon kehitykseen, motivoi oppilasta jatkossa tuomaan ideoitaan esitettäväksi muulle ryhmälle ja saa hänet osallistumaan toiminnan suunnitteluun. Esimerkkinä tilanteet, jossa yksi pienemmistä lapsista suunnitteli ohjausrobotin, jolla pystyttiin ratkomaan vastaan tulevia ongelmatilanteita sekä lasersäteen keksiminen.

”Se voi tuoda sille lapselle koko sen motivaation, et tommonen pikkuihminen, niin koko ryhmä ottaakin hänen ohjausrobotin käyttöön.”

”Sitte laitetaan ne punaset langat joku puitten väli ja ne hokaa, et hoo! Toi on se meidän ryhmän keksimä lasersäde! Ja sit nää koko ryhmä kattoo, no hyvä ku keksitte, et nyt tunnistetaan ne.”

Myös pienten lasten panos ryhmän kokonaisuuden kannalta on hyvin merkittävä ja voi ratkaista ongelmatilanteita. Vaikka ryhmässä on 4–8-vuotiaita lapsia, lasten yhdessä toimiminen on hyvin sujuvaa. Ensimmäisinä asioina kiinnitin huomiota lasten *vuorovaikutustaitoihin*. Luonnollisesti isommat ovat ohjaavassa roolissa, mutta se ei estä pieniä tuomasta ajatuksiaan ja ideoitaan esille, kuten edellisestä esimerkistä voi päätellä. Ensimmäisillä havainnointikerroilla lapset tekivät paljon ryhmätöitä ja kiinnitin huomiota oppilaiden taitoihin toimia ryhmässä. Esimerkiksi tehtäessä sadun tapahtumapaikoista pienoismalleja, yritin haastatella oppilaita toiminnan lomassa, mutta kysymykseni menivät kuin kuuroille korville, sillä oppilaat olivat niin uppoutuneita ryhmätyön tekemiseen. Pienoismallin rakentaminen oli mieluista tekemistä lapsille. Esimerkkinä eräs poikaporukka, joka suunnitteli ja teki sulavasti töitä yhdessä.

”Yhdessä kolmen hengen poikaporukassa on selkeät suunnitelmat ja he ovat kaikki maitopurkkien kimpussa. Opettaja käy tiedustelemassa, onko pojilla

riittävästi materiaaleja ja että olisiko heillä mielessä jokin materiaali, mitä heille pitäisi hankkia. Pojat ovat niin kovasti tekemisen touhussa, että opettajalle ei oikein osata vastata mitään.”(Päiväkirjamerkintä 22.1.2013)

Hyviin vuorovaikutustaitoihin liittyy jaettu asiantuntijuus, joka näkyy vahvasti ryhmän toiminnassa. Jaetussa asiantuntijuudessa jokainen tuo oman panoksensa ryhmän tavoitteisiin. Yksilötyöskentely ja ryhmätyöskentely sujuvat saumattomasti, kun oppilaat vaihtavat mielipiteitä esimerkiksi moottorin rakentamisesta tai siitä, miten piirtäminen sujuu. Yhdessä voidaan ratkoa myös ongelmatilanteita sekä kannustaa toinen toistaan. Tytöt piirsivät Leikkimaailman rakenteluvaiheessa lempihahmojaan. Piirtäminen ei sujunut kaikilla ihan suunnitelmien mukaan, mutta onneksi muut kannustavat ja esittävät korjausvaihtoehtoja pieleen menneelle piirustukselle.

P1: ”Eiks moottorin sisällä pitäis olla jotain ainetta, sitä polttoainetta?”

T1: ”Jos sitä polttoainetta laitetaan näistä rei’istä?(pahvilaatikon kantoaukot)

T1: ”Täältä vois tulla kaikki pakokaasut ulos. Laitetaan tähän kohtaan pakoputki.”

T2: ”Joo, tehdään siitä pakoputki.”

P1: ”Tarviiko tätä? Tää vois olla piirilevy!”

P2: ”Piirilevy?”

P1: ”Joo, tehdään tietokone!”

T1: ”Eeei! Arvaa miten tän kengät meni?”

T2: ”Ei se haittaa! Ei se haittaa vaikka ne on vähän eri päin.”

T3: ”Kato! Nyt se kävelee tonne päin.”

T1: ”Tää meni pilalle!”

T2: ”Se voi mennä kato näin!” (näyttää, että Eukko voi kävellä vasemmalle)

Oppilaille on luonnollista työskennellä toistensa kanssa, pienet ja isot yhdessä. Toiminnallisen oppimisen keskellä vuorovaikutustaidot kehittyvät, sillä oppilaiden täytyy kuunnella muita, keskustella vaihtoehtoista, perustella omia näkemyksiään, mutta myös kyetä tekemään kompromisseja, sillä isossa ryhmässä ei voi aina saada omaa tahtoaan läpi. Tämä kehittää vuorovaikutustaitojen lisäksi myös itsesäätelyä. (ks. itsesäätely luku 2.5.2) Tällaisissa tilanteissa oppilaat ehdottavat omia ideoitaan muulle ryhmälle ja kuuntelevat muiden ehdotuksia. Kun oppilaat suunnittelevat leikkitoiminnan seuraavaa vaihetta, keskustelun avulla pitäisi pystyä päättämään, mitä tehdään ja miten toimitaan. Esimerkkinä tilanne, jossa oppilaat pohtivat, missä suunnassa on Kivihovi, jossa apua tarvitseva Toivo-siili on. Opettajien mielestä itsesäätelytaidot kehittyvät väkisin, kun ryhmässä on 29 lasta. Kompromisseja on opittava tekemään.

T1: ”Nehän meni taivaanrantaan päin.”

T2: ”Kumpaan suuntaan se aurinko oikein laskeutukaan?”

T1: ”Länteen. Meidän pitää mennä länteen tääl koulussa.”

T2: ”Jos se matka on taivaanrantaan, niin miten jos aurinko nousee sieltä idästä?”

T3: ”Mut mis on hiirivuori? Sieltähän pitäis vasta lähteä?”

O: ”Eiks me käyty viime vuonna hiirivuorella? Se me varmaan löydetään?”

Oppilaat: ”Joo!”

”Kaksyt yhdeksän eri-ikäistä lasta näissä tilanteissa, niin se kehittyy väkisinkin.”

”Nää itsesäätelytaidot, niin sä et voi olla koko ajan äänessä, on niitä ketkä yrittää, mutta ne tippuu korkeelta ja kovaa ja et ei niitä tarvii paljoo enää meidän mieltä et miten ne siinä kehitty, että kyl ne tulee niinku hyvin paljon..”

”Tän toimintamuodon kautta.”

Leikki ja yhdessä seikkaileminen ovat koulutuvassa arkipäivää ja niiden kautta tapahtuu pääasiallinen oppiminen. Leikkimaailma eroaa tavallisesta leikistä siinä, että se on tavoitteellista toimintaa, jossa aikuinen leikkii lapsen kanssa. Leikillä on jokin tavoite tai päämäärä. Tällöin puhutaan pedagogisesta leikistä. Leikkimaailmassa lapsilla on yksilölliset tavoitteet, joihin pyritään. Lisäksi ovat ryhmän yhteiset tavoitteet. Sekä yksilölliset että yhteiset tavoitteet liittyvät elinikäisen oppimisen tavoitteisiin, eivät oppiaineiden sisältötavoitteisiin. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että leikkitoiminnan tavoitteet eivät tule oppiaineiden sisällöistä, vaan elinikäisestä oppimisesta.

Yksilöllisiä tavoitteita ovat:

- Impulssien hallinta
- Itsetunnon vahvistus
- Sosiaaliset taidot
- Pitkäjänteisyys
- Kilpailuvietin hallinta
- Kompromissientekotaidot
- Pettymyksen sieto
- Mielipiteen ilmaiseminen

Ryhmän yhteisiä tavoitteita ovat:

- Ryhmätyöskentelytaidot
- Ystävällisyys
- Kompromissien tekotaidot
- Kokonaisuuden näkeminen, ei kilpaileminen
- Rohkeus ja varma itseilmaisu
- Leikin kautta oppiminen
- Kielelliset valmiudet
- Leikin riemu, heittäytyminen
- Mielikuvituksen käyttö
- Äänenkäyttö

"Se ei ole se pointti, että siellä tulee ne yllit tai jotku matikan laskemisen tai jotku äikän kuviot, vaan se on se pointti, että ne on jollain tavalla niinku elinikäsen oppimisen tavoitteita, lapsen persoonallisuutta, just ajattelutaitoja ja ryhmätyöskentelytaitoja ja sosiaalisuutta."

Oppilaat näyttävät nauttivan leikkitoiminnasta ja he odottavat jännitystä ja seikkailua, mikä selviää jo ensimmäisellä vierailukerralla. Oppilaille on luettu Leikkimaailman alussa kirjaa, jota ei yhtäkkiä löydykään mistään. Oppilaat suorastaan janoavat toimintaa varsinkin silloin kun he epäilevät, että jotain erityistä tapahtuu. Silloin myös mielikuviutus ottaa helposti vallan. Kirjan kadotessa, lapset alkavat selkeästi innostua tulevasta Leikkimaailmasta.

T1: "Missä kirja on?"

T2: "Etkai sä vaan oo hävittänyt sitä?"

P1: "Se on kadonnut se kirja! Nyt me aletaan leikkiä!"

O: "Nyt kuulkaas ei sitte varmaan auta jos ei sitä löydy. Ei me voida sitä lukee."

T1: "Kuunnelkaa! Ihan niinku äsken olis joku huutanu et äää!"

T2: "Mennään kattomaan!"

Tiedustelin oppilailta lempihahmoa piirrettäessä, mikä Leikkimaailmassa on parasta. Pöydässä istui tuolloin ryhmän vanhimpia jäseniä, joilla oli jo useampi Leikkimaailma takana. Voidaan siis puhua "leikkimaailmakonkareista". Tyttöjen mielestä Leikkimaailmassa on parasta koulussa seikkailu, mikä on heidän mielestään jännittävää.

T1: "No se kun me leikitään. Se on jännää."

H: Ahaa. Mikä siitä tekee jännittävää?

T1: No kun me seikkaillaan ympäri koulua."

T2: Viime vuonna oli paras kohta se, kun Nökö hyppäs sieltä rappusista!"

T3: No se oli kyllä jännää!"

T2: Kaikki juoksi siellä käytävällä melkein ruokalaan!"

6.2 Leikkimaailman motivoivat tekijät

Leikkimaailman aluksi oppilaille luettiin tarinaa "Vaahteratuvan väki ja Kivihovin kirous". (ks. luku 5.2) Satukirja kuitenkin katosi siinä kohtaa, kun yksi sadun hahmoista sai päällensä Kivihovin kirouksen. Tästä alkoi Leikkimaailman rakenteluvaihe, jossa oppilaat saivat kertoa lempihahmoistaan ja paikoistaan. Ensimmäisellä observointikerralla oppilaat piirsivät sadun mielenkiintoisimman hahmon väriliitutyönä. Tämän lisäksi heitä haastateltiin yksitellen, jolloin opettajat halusivat selvittää lasten odotuksia Leikkimaailmaa kohtaan. Nämä tiedot auttoivat

opettajia rakentamaan oppilaille mieluista seikkailua Leikkimaailmassa. Oppilaiden piti kertoa haastattelussa, miksi he olivat piirtäneet jonkin tietyn hahmon. Lisäksi haluttiin selvittää, kenet lapset haluaisivat mieluiten tavata ja missä paikassa lapset haluaisivat käydä. Rakenteluvaiheessa oppilaita ikään kuin orientoitiin tulevaan seikkailuun. Samalla opettajat saivat arvokkaita vinkkejä suunnitteluun. Leikkimaailman lähtökohdaksi tarvittiin kuitenkin jotain muutakin kuin tarina, jotta lapset saadaan innostumaan siitä. Toiminnan lähtökohdaksi tarvittiin jokin *ongelma*, jonka kautta lapset alkoivat tavoitella jotakin tiettyä päämäärää. Vaahteratuvan väki ja Kivihovin kirous - Leikkimaailmassa tavoitteeksi muodostui Toivo-siilin pelastaminen ja kirouksen purkaminen.

"Se tarinassa oleva semmonen joku koukku, joku jännite, mikä siihen liittyy. Joku semmonen... oli se sitten joku vääryys tai onnettomuus tai joku semmonen, et on tullu semmonen ongelmatilanne ja monesti ne lapset palaa halusta ratkasta niitä ongelmia ja saada tavallaan se jännite purettua jollakin tavalla."

"Ja sit siinä pitää olla tai on yleensä joku ristiriita et sit siinä on se hyvä ja paha"

"Ristiriidat luo sen jännitteen."

Toivo-siililtä saatu viesti toimi ongelmana ja lähtökohtana Leikkimaailmalle. Oppilaat tekivät toisella observointikerralla pienoismallin jostakin sadun tapahtumapaikasta ja kolmannella kerralla jokaisesta pienoismallista löytyi palanen viestiä. Viestin löytyminen ja kokoaminen oli jännittävä tapahtuma kaikille. Esimerkissä tytöt yrittävät yhdistää löytyneistä viestin palasista kirjettä. Toisena esimerkkinä pätkä observointipäiväkirjasta, joka kuvaa hetken tunnelmaa.

T1: "Tästä tulee kirje!"

T2: "Siinä on jotain tekstiä, siitä tulee kirje!"

T3: "Katotaan!"

O: "Miten niin kirje?"

T2: "No kun siinä on tekstiä!"

"Käydään läpi, että keiden kaikkien pienoismallista on löytynyt paperinpalanen. Niitä, jotka eivät ole vielä löytäneet paperinpalasta, kehoitetaan etsimään vielä uudelleen. Oppilaat etsivät kuumeisesti paperinpalasia ja koittavat yhdistää niitä. Opettajanpöytä on innokkaiden ja jännittyneiden oppilaiden ympäröimä." (päiväkirjamerkintä 12.2.2013)

P1: "Mä löysin, mä löysin, mä löysin! Jee!"

T1: "Joo, tuo se tänne. Se on hyvä. Me tarvitaan tähän teippiä!"

P1: "Mä haen!"

Kirjeessä Toivo-siili pyysi apua lapsilta, sillä hän oli saanut Kivihovin kirouksen. Lähtökohtana ja motivoivana tekijänä Leikkimaailman alkuvaiheessa oli näin sadun hahmon auttaminen.

Alkutilanteessa oleva ongelma toi Leikkimaailmalle tavoitteen, jota kohti oppilaat pyrkivät. Oli kuitenkin selvää, että lähtökohtana toimiva ongelma ei voi kantaa koko Leikkimaailmaa, vaan oppilaiden motivoimiseksi tarvitaan myös muita, yllättäviä *elementtejä*, joilla lasten kiinnostus Toivon pelastamiseksi säilyisi. Rakenteluvaiheessa opettajat pyysivät oppilaita piirtämään sadun lempihahmon ja heitä haastateltiin, jotta saataisiin selville se, mitä lapset odottavat Leikkimaailmalta. Näitä lasten kertomia odotuksia opettajat ripottelivat matkan varrelle erilaisina hahmoina ja tilanteina. Näin lapset saivat hyvästä suunnitelmasta tehtyjä ”palkkioita” eri vaiheissa. He tapasivat esimerkiksi hahmon, joka oli suurimman osan mielestä vaikuttanut kiinnostavimmalta kirjaa luettaessa.

”Eihän se ristiriita tai pulmatilanne tai koukku itessään, niin eihän se pitkälle vie, et kyllä se on sitte meidän tehtävä, että me tuodaan sinne niitä hahmoja, herätellään niitä pulmatilanteita. Me tiedetään, että mistä narusta vetää. Sen takia meillä on se rakenteluvaihe, mis me kysytään, et mitkä hahmot kiinnosti ja jos pääset seikkailemaan, niin minkä haluaisit elää ja kokea.”

”Nää noidat ja Siililä ja muut, niin nää on tullu ihan puhtaasti sieltä, että suurin osa lapsista halus nähdä nämä hahmot, ketä me ollaan tuotu. Ja halus nimenomaan, et pohti niitä noitia tai sit sitä Eukkoa ja Eukon sitä noitamaisuutta, et kylhän me tehdään se jännite sinne ja tuodaan ne.”

Oppilaat eivät kuitenkaan aina tiedosta sitä, että opettajat toteuttavat Leikkimaailmaa heidän toiveidensa pohjalta. Siililässä käynti oli monen lapsen toiveena rakenteluvaiheessa, mutta tilanne muuttui, kun Toivo-siili pyysi lapsilta apua kirouksen purkamiseen. Oppilaat halusivat päästä mahdollisimman nopeasti Toivon avuksi Kivihoviin. Tällöin käynti Siililässä ei ollut kaikkien mieleen.

O: ”Hei mihin me ollaan menossa?”

T1: ”No sinne Kivihoviin!”

T2: ”Me mennään Siililän kautta!”

T3: ”Ei tarvi, kun vaan suoraan sinne Kivihoviin. Kun siinä sanottiin, että tulkaa pian, niin ei kannata mennä Siililän kautta. Se hidastaa.”

T1: ”Siililä!”

T2: ”Me ollaan Siililässä!”

T1: ”Väärä paikka, eteenpäin!”

Vielä siinä vaiheessa, kun oppilaat näkivät ensimmäisen Leikkimaailman hahmon, osa oli sitä mieltä, että olisi parempi jatkaa matkaa.

Oppilaat: "Ollaanks me Siililässä?"

Siili: "Joo-o."

P1: "Siililä! Noniin, häippästään!"

T1: "Häippästään! Meidän piti mennä Kivihoviin!"

Oppilailla oli alkuvaiheessa niin kova tarve päästä auttamaan Toivoa, että muita vaihtoehtoja oli vaikea nähdä. Oppilaat huomioivat sen, että aikaa oli kulunut paljon ja heidän täytyisi auttaa pian. Leikkimaailmaan sisältyy paljon tunteita, jotka purkautuvat erityisesti yllättävissä tilanteissa. On luonnollista, että lapset pettyvät välillä, kun jokin asia ei suju heidän suunnitelmiensa mukaan. Tarvitaan tunteiden säätelyä, jotta onnistumisista ja pettymyksistä ei tule ylimitoitettuja. Esimerkiksi Siililässä käynti ei ollut toivottua enää siinä vaiheessa kun haluttiin päästä nopeasti Toivon avuksi. Osalla lapsista kesti jonkin aikaa päästä tilanteen tasalle.

Leikkimaailmakerrat muodostuvat siitä, että oppilailla on jokin suunnitelma, jonka he ovat tehneet valmiiksi jo edellisellä kerralla. Tämän jälkeen seuraa suunnitelman toteuttaminen ja toiminnan lopuksi suunnitelman toteutumisesta keskustellaan ja tehdään uusi suunnitelma seuraavalle kerralle. Kyseessä ovat *Leikkimaailman vaiheet*, joilla toiminta pyörii eteenpäin. Suunnitteluvaihe on tärkeä, sillä sen perusteella opettajat muodostavat leikkikerran tapahtumat. Oppilaat saavat itse suunnitella ja toteuttaa toimintaa. Itse toiminta on kuitenkin oppilaista selkeästi mieluisinta, eivätkä oppilaat jaksaisi aina suunnitella. Olisi vain mukavaa mennä ja tehdä. Opettajat kuvailevat lapsia tällaisissa suunnittelutilanteissa, joissa lapset haluaisivat jo kovasti lähteä matkaan, vaikka suunnitelmia ei ole tehty kunnolla loppuun asti. Innostus on kovaa, vaikka suunnasta ei ole vielä tietoa.

"Kauheen innokkaasti ja sit on niinku tämmösiä et mennäänkö mennäänkö mennäänkö jo? mennäänkö jo? Ja mihin sä oot menossa? En mä tiedä."

"Ne vaan menis kaikkein mieluiten ne vaan...laitettais ovi kiinni ja Leikkimaailmaan."

"Eikö jo lähetä, eikö jo lähetä? No sit mihin me mennään? En mä vaan tiedä..mut mennään! Et varsinkin uusilla tulee tää et pakko mennä ja tehdä."

Suunnitteluvaiheessa on olennaista se, että oppilaat jaksavat panostavaa suunnitteluun. Hyvin tehdystä suunnitelmasta seuraa useimmiten myös onnistunut ja lasten odotukset täyttävä Leikkimaailmakerta. Siililään matkatessa oppilaat olivat suunnitelleet matkustusaluksien pyörät, jotka kuitenkin unohdettiin tehdä. Yksi oppilaista muistuttaa muita tästä asiasta, mutta oppilailla on vaikeuksia uskoa, että matka ei jatku ennen kuin pyörät on tehty alukseen.

P1: "Meillä ei oo niitä pyöriä!"
T1: "Ai niin ne pyörät!"
P1: "Hei muuten, olisiko meillä ne pyörät mukana?"
T2: "On!"
O: "Missä ne pyörät on?"
P2: "Ei kukaan tehnyt."
P3: "Ne on pohjassa, missäs muualla?"
O: "Ei ollu rungossa pyöriä. Milläs me nyt päästään?"
T1: "No laittamalla siivet meille niin lennetään!"
T1: "No robotti auttaa kaikessa!"
P1: "Anna meille pyörät!" (lausuu robotille)

Tällaisissa tilanteissa, joissa oppilaat pettyvät tai jokin suunnitelma ei toimi, tarvitaan myös itsesäätelyä. Oppilaat ymmärtävät, varsinkin isoimmat, että koko ajan ei voi olla kivaa. Kivoja asioita tulee, kun jaksaa panostaa suunnitteluun. Suunnittelutilanteissa painottuu ryhmän paine, sillä kaikki haluavat päästä Leikkimaailmaan ja kokea kivoja hetkiä. Oppilaat painostavat toinen toistansa suunnittelemaan, jotta voidaan kokea jotain kivaa yhdessä. Toisaalta erityisesti mukavat hetket ja kokemukset motivoivat oppilaita suunnittelemaan. Ryhmän paine ja mukavien hetkien odottaminen toimivat ikään kuin ulkoisena motivaationa suunnittelulle. (ks. Deci & Ryan 2002, luku 2.3)

"Toki on semmosia vaiheita tietysti leikissä, et voi olla se semmonen ikään kuin ryhmän paine, se semmonen tehtävän suorittamisen paine, voi olla se, et joudutaan vähän epämukavuusalueelle."

"Ne tajuaa sen, et ei voi olla koko aika sitä aallonharjaa, vaan sinne pitää kivuta ja sieltä pitää tulla alas. Sillon me tarvitaan sitä ulkoista säätelyä, sillon se tulee kuvioihin mukaan, kun se ei olekaan tällä kertaa niinku se kaikkein mielekkäin vaihe, mutta ne tietää, et jos ei tätä eletä, niin ei päästä myöskään siihen seuraavaan huippuun."

Leikkimaailman toteutusvaiheessa oppilaiden toiminta on sisäisesti säädeltyä, jolloin se on sisäisesti motivoitunutta ja saattaa lähennellä jopa flow-kokemusta (ks. Deci & Ryan 2002, luku 2.3) Kun oppilaat ovat nähneet paljon vaivaa suunnitteluun, ovat onnistumisen elämykset hyvin tärkeässä osassa. Opettajien mukaan oppilaat nauttivat Leikkimaailmassa leikkimisestä, sillä oppilaat osaavat odottaa Leikkimaailmassa tulevia mukavia asioita.

"Näillä, ketkä on kokeneita leikkijöitä, kun ne tietää, ne nauttii siitä. Mä ainakin luulen, et ne tykkää, et ne odottaa sitä Leikkimaailmaa. Ne kysyy, millon me alotetaan ja tota heillä se on, mä väittäisin et hyvin vahvasti sitä sisäistä."

Pääsiäisviikolla oli Leikkimaailmakerta, jonka lapset olivat suunnitelleet hyvin tarkkaan. Osa oppilaista oli valenoitvia, osa salareporttereita ja osa vakoojia. Oppilaiden tavoitteena oli matkata Kyöpelinvuorelle noitajuhliin, joissa heidän täytyi saada selville Toivon kirouksesta vapauttavan kultaisen rypäleen sijainti ja yrittää saada kultaisia rypäleitä itselleen. Oppilaiden täytyi työskennellä yhdessä, yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Opettajat arvioivat Kyöpelinvuorella käyntiä.

”Olipas huikea aamu! Lapset olivat todella motivoituneita alusta loppuun asti. Vaikka rypäleitä ei aluksi uskallettu pyytää edes näyttille, jokainen pysyi roolissaan ja hoiti osuutensa hienosti. Pienet pojat ja isot pojat olivat vakuuttavia vakoojia ja tekivät ninjatemppeja varjoissa. Heillä oli tosi kivaa yhdessä. Noidat olivat hyviä reporttereita ja pelokkaat pikkunoidat tarkkailijoita. Tilana sali toimi erinomaisesti ja luutalennot ja tanssit oli hyvä keino purkaa energiaa ja jännitystä välillä.” (Lokikirja 27.3.2013)

Oppilaat elivät leikkiä niin täysillä, että Kyöpelinvuoren tapahtumista riitti puimista myös jälkeensä. Yksi toisen luokan oppilaista pohti Kyöpelinvuorelta luokkaan matkatessaan taikajuoman mahdollisia sivuvaikutuksia. Selvää oli se, että toiminnasta nautittiin. Jokaisella oli oma rooli Kyöpelinvuorella ja se vaikutti olevan erityisen tärkeää oppilaille. Oppilaat myös arvioivat omaa toimintaansa Kyöpelinvuorella.

T1: ”Toivottavasti siitä taikajuomasta ei tuu mahanpuruja, kun ei me mitään oikeita noitvia olla.”

P1: ”Oli hauskat bileet!”

T2: ”Meni ihan täydestä vaikei oltu oikeesti noitvia!”

T1: ”Se yks vaihto kaikki sen rypäleet meille.”

T3: ”Se sai valerypäleitä meiltä, mikä anto meille oikeita rypäleitä.”

T4: ”Se oli hyvä vakoilemaan siellä!” (antaa palautetta kaverille)

Oppilaiden pitää pystyä ratkaisemaan yhdessä ongelmatilanteita, asettaa tavoitteita ja pyrkiä niihin suunnittelemalla toimintaa mahdollisimman perusteellisesti. Tämän lisäksi heidän tulisi myös toimia ryhmänä Leikkimaailmassa ja muussa toiminnassa sekä pitäytyä suunnitelmissa. Suunnitelmissa pitäytyminen on välillä lapsille vaikeaa, sillä heidän täytyy unohtaa omat mielihalut ja muistaa ryhmän asettama tavoite. Kyöpelinvuorella oppilaat pystyivät unohtamaan henkilökohtaiset halut, jotka monella koski kultaisen rypäleen tavoittelua. Oppilaat muistivat toimia koko ryhmän hyväksi eikä silloin ollut oleellista, ketkä rypäleitä saivat saaliiksi.

”Lapset eivät murjottaneet osan saatua taikarypäleen itselleen ja osan jäätyä ilman. Siitäkin olisi voinut saada mielipahan. Nyt ryhmän yhteinen tavoite ohitti yksilön mieliteot. He eivät vaatineet noidilta ikävällä tavalla rypäleitä, vaan

pyysivät ja kun se ei toiminut, vaihtoivat taktiikan kaupankäyntiin.” (Lokikirja 27.3.2013)

T1: ”Mulla olis yks juttu. Siellä kun mä olin, niin mä puhuin sen valkoviittasen kanssa, niin sit mä yritin uskotella sille, että täs on jotain sellasii noitataikoja, mitä sillä ei oo vielä. Niin sitte mä sanoin kaikkii sellasii et eläimen muutoksii ja sellasii. Sit mä yritin kysyy et voitsä vaihtaa tällasen kahteen, niin se sano et ei ja sit kysyin et yhteen, niin ei. Sillä oli joku koru sen essun alla, se vilautti nopeesti tällasii (näyttää kultaista rypälettä). Mä en osaa sanoa oliko niitä viis vai kuus.”

T2: ”Oliko ne tämmösii?” (näyttää omaa kultaista rypälettään)

T1: ”No aika samanlainen. Niin sillä oli ehkä viis tai kuus tällasii siinä korussa.”

O: ”Vau! Montaks se anto sulle?”

T1: ”Ei yhtään.”

Toiminnan jälkeen lasten täytyy reflektoida omaa toimintaa, jotta pystytään tekemään uusia suunnitelmia seuraavalle kerralle. Monesti leikkikerrat ovat niin intensiivisiä, että lapset eivät jaksakaan keskittyä reflektointiin ja suunnitteluun, vaan on parempi suunnata pihalle ja jatkaa suunnittelua myöhemmin. Oppilaat tekevät myöhemmässä vaiheessa, ennen seuraavan kerran suunnittelua, reflektiopaperin. Reflektiopaperiin piirretään ja kirjoitetaan tarinan tapahtumista. Pienet lapset vain piirtävät ja aikuisen tehtävänä on kirjata heidän ajatuksiaan ylös. Isoimmat lapset pystyvät piirtämisen lisäksi myös kirjoittamaan Leikkimaailman tapahtumista. Leikkimaailman loputtua reflektiopapereista kootaan jokaiselle lapselle oma kirja, josta hän voi tutkia Leikkimaailman vaiheita.

”Jos meillä on ollut tosi intensiivinen, jännä seikkailu, ne tunteet purkautuu millon mitenkään, et se että nykyään monta kertaa kysytäänkin et puhutaanko nyt vai käydäänkö ensin ulkona tai sitte et nyt kaikki ulos.”

”Se on ihan selvä, et jos aattelee, et oikeasti kuusvuotias keskimäärin pystyy keskittymään intensiivisesti kaksyt minuuttia johonkin asiaan. Niin me tässä tehdään tunnin puolentoista sessiota välissä, niin sen jälkeen me istutetaan niitä alas ja kysytään, et mitä luulet et seuraavaksi.”

Leikkimaailman vaiheissa eteneminen ei ole aina helppoa. Lapset eivät välillä innostu suunnittelusta tai arvioinnista, varsinkaan sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaiden suunnitelmat ovat olleet puutteelliset, jolloin he eivät ole saavuttaneet toivottua lopputulosta. Erään Leikkimaailmakerran jälkeen oppilaat olivat selkeästi hyvin pettyneitä. He olivat vierailleet Murattimajan Eukon luona ja yrittäneet saada Eukkoa jähmettymään taikarohdon avulla. Tarkoituksena oli napata Eukolta kultainen rypäle. Taikarohto ei kuitenkaan tepsinyt, mikä harmitti oppilaita suuresti. Suuri pettymys siitä ettei suunnitelma toiminut, ei innostanut oppilaita

suunnittelemaan Leikkimaailman seuraavaa vaihetta. Tämä näkyy sekä päiväkirjamerkinnässä että oppilaiden käymässä keskustelussa.

”Ryhmän tunnetila on hyvin apaattinen, sillä oppilaat olisivat kovasti halunneet rohtojen toimivan. Opettaja joutui vähän rajoittamaan Eukon päälle rohdon suihkuttamista, siitä ei meinannut tulla loppua.” (Päiväkirjamerkintä 19.3.2013)

T1: ”Mennään mestaritontun luo!”

O1: ”No siellä ei ollakaan moneen vuoteen oltu.”

T2: ”Mennään sinne! Siellä on paljon kivempaa!”

P1: ”Mikä mestaritonttu?”

T1: ”Mennään mestaritontun seikkailuun, tää on tylsää.”

O1: ”On tylsää, jos on umpikuja, tarvii vihjeitä.”

T1: ”Täähän on umpikuja.”

O2: ”Tää on nyt umpikuja.”

O1: ”Nyt pitäis oikeesti keksiä, et missä on Kyöpelinvuori.”

T1: ”No ei keksi! Se on kakssataa kilsaa tohon suuntaan!” (osoittaa pihaan)

T3: ”Kysytään joulupukilta, eiks se tiedä kaikki paikat?”

P1: ”Se on just viiskyt metrii tohon suuntaan!” (osoittaa pihaan)

P2: ”Soitetaan yks yks kakkoseen et pitää saada joulupukilta apua.”

O2: ”Oliks se Eukko käynyt siellä Kyöpelinvuorella?”

P4: ”Hei soitetaan nolla sata sataan!”

P1: ”Me ollaan nyt ihan hukassa.”

Tällaisessa umpikujatilanteessa ei ole vaikeaa päätellä, että oppilaat eivät ole kovin motivoituneita jatkamaan eteenpäin. Opettajat kuitenkin tuovat ilmi, että tällaisissa tilanteissa on parempi, että asioita jätetään hautumaan. Näin lapsia ei pakoteta suunnittelemaan, jos tilanne näyttää siltä, ettei suunnittelusta tule mitään. Opettaja kuvailee tilannetta, jossa lapset haluaisivat aina vain etsiä ja etsiä, vaikka mitään ei löydy.

”Me kierretään ympäri koulua ja etitään sitä ja tätä ja tota. Ne jaksais vaikka muutaman tunnin kiertää. Mut sit se pettymys on ihan yhtä kertautuvaa, et mitä kauemmin sitä turhaan etitään, et sit meidän pitää jossain vaiheessa myöskin tajuta, et nyt tää on ihan riittävän suuri pettymys jo tähänki asti, et tän voi katkasta nyt ja lähteä pihalle tai jotain muuta.”

Opettajien mukaan itsereflektio ei ole kaikille lapsille helppoa. He kuitenkin pitävät tärkeänä sitä, että lapset palaavat koettuihin asioihin ja prosessoivat kokemiaan asioita. Monesti lapsille riittää reflektoinniksi se, että tuo ääneen Leikkimaailmassa tapahtuneita asioita. Myös Leikkimaailman lopuksi tehtävällä kirjalla opettajat näkevät olevan tärkeä funktio. Oppilaalle jää tärkeä muisto yhdessä koetusta seikkailusta. Leikkimaailman loputtua käydään läpi mukavia kohtia sekä myös heikkoja kohtia.

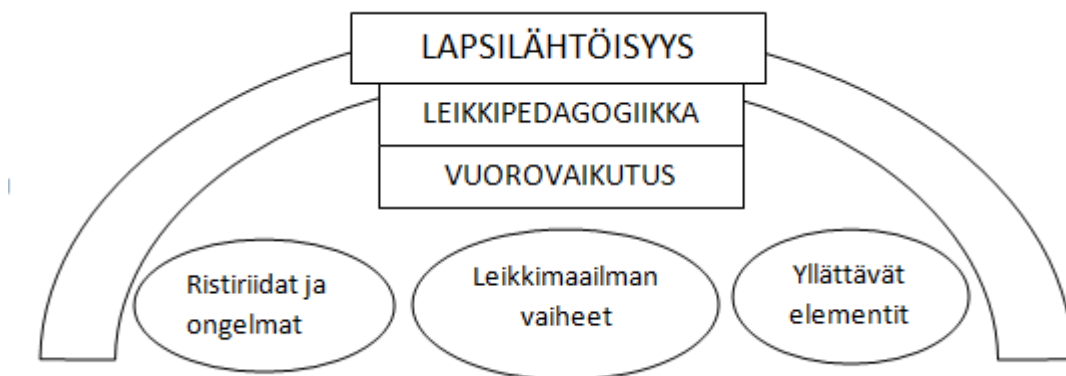
”Uskon, et lapsen prosessoinnin kannalta se on tosi tärkeä se, että hän palaa siihen. Ja samaten, jos siellä on noussu joku tosi jännä juttu tai muu, et se et hän saa purkaa sen vielä sitten kotona, jutella vanhempien kaa tai jotenkin tuoda..Monta kertaa eihän se oo muuta ku tuo sen ääneen.”

”Mä luulen, et siinä vaiheessa, kun kasataan se kirja, et nähdään oikeesti, et montako sivua meillä on ja otsikoidaan ja tehdää se muistoksi tästä hetkestä, niin ei ne lapset sitä hokaa siinä hetkessä, mutta se, että nyt jälkeinpäin ne kertoo uusille, et kuinka monta kirjaa jo on ja mitä kaikkee niin, niillä on ihan eri funktio sitte siinäkin, et me ollaan hei seikkailtu ja eletty tää juttu, niin se musta kans kristallisoituu paljon myöhemmin näillä.”

”Me kysytään sit keväällä helmiä ja tota sitte näitä heikkoja kohtia, et mikä oli mukavinta, mikä oli tylsintä ja jäikö vielä jotain hampaankoloon ja muuta. ”

7 TULOSTEN TULKINTAA

Tässä luvussa tulkiten aineistonanalyysissä saatuja tuloksia ja pyrin liittämään niitä teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää, mitkä tekijät motivoivat lapsia toiminnallisessa oppimisessa ja Leikkimaailmassa. Tämän lisäksi halusin selvittää millaisia tavoitteita Leikkimaailmalle on asetettu ja onko oppilaiden motivaatio sisäisesti vai ulkoisesti säädeltyä. Tuloksista on nähtävissä erilaisia toiminnallisen oppimisen tekijöitä, jotka motivoivat oppilaita ja vaikuttavat ryhmän kaikkeen toimintaan. Näitä ovat *lapsilähtöisyys*, *vuorovaikutus* sekä *leikkipedagogiikka*. Leikkimaailmassa lasten motivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat *alkuvaiheen ongelma tai ristiriita*, Leikkimaailmassa vastaan tulevat erilaiset *yllättävät elementit* sekä *Leikkimaailman vaiheet*, joissa oppilaat pääsevät suunnittelemaan, toteuttamaan sekä refleктоimaan omaa toimintaa. Toiminnallisen oppimisen ja Leikkimaailman motivoivat tekijät ovat nähtävissä kuvioista 3.



Kuvio 3. Oppilaita motivoivat tekijät toiminnallisessa oppimisessä ja Leikkimaailmassa.

Ensimmäinen ja tärkein havainto motivaatioon vaikuttavista tekijöistä on *lapsilähtöisyys*. Lapsilähtöisyyteen kuuluu se, että lapsi nähdään lähtökohtana (Jantunen 1996, 11). Koulutuvan toiminnallisessa oppimisympäristössä lapset ovat aktiivisia toimijoita, jolloin he ovat asiantuntijaroolissa päivittäisessä toiminnassa. Oppilaat ottavat vastuuta omasta oppimisestaan esimerkiksi oppimisnurkkauksissa, joissa he saavat valita mieleisen toiminnan askartelusta,

tieteestä, taiteesta, oppimisperleistä, esityksistä, äidinkielestä tai matematiikasta. Näin heidän täytyy pitää itse huoli siitä, että he käyvät tasaisesti opiskelemassa kaikissa nurkkauksissa. Näissä tilanteissa he myös luovat itse oppimistapahtumaa mikä kehittää lasten itsesääteilytaitoja (Ruohotie 1998, 90). Opettajan rooli tällaisessa oppimisympäristössä on sivusta ohjailu ja tarvittaessa erilaisissa ongelmatilanteissa auttaminen. Opettajan tehtävänä on mahdollistaa lapsen omaehtoisen oppimisprosessin toteutuminen eli omaehtoinen tutkiminen, kokeilu ja oivaltaminen. (Hujala, Backlund-Smulter, Koivisto ym. 2012, 25.) Opettajalle kuuluu myös lasten toiminnan ja oppimisen reflektointi. Opettajille on tärkeää, että lapsi ei ole opetuksen kohde, vaan hän saa itse tuottaa omaa oppimisprosessiaan. Opettaja pyrkii kiinnittämään huomiota siihen, että olosuhteet oppimiselle ovat suotuisat, jolloin oppilaan on mahdollista olla aktiivisessa roolissa oppimistapahtumassa ja saada motivaation kannalta tärkeitä onnistumisen kokemuksia (Rantala 2006, 33). Lapsilähtöisessä, toiminnallisessa oppimisessä korostuvat myös lasten vapaus ja autonomia. Kun he tuottavat itse oppimistapahtumaa, oppilaille syntyy pätevyyden tunne omista taidoistaan ja tiedoistaan (Deci & Ryan 2009, 172).

Ryhmän erityispiirteenä on se, että siinä 29 iältään 4–8-vuotiaasta lasta toimii ja oppii yhdessä. Tämä on hyvin ideaali lähtökohta kehittää lasten *vuorovaikutustaitoja*. Oppimisen ja kasvamisen kannalta on tärkeää, että yhdessäolo on sujuvaa ja oppilailla on hyvä keskinäinen vuorovaikutus (Korhonen 1998, 13). Koulutuvan lasten toiminnasta oli hyvin nopeasti havaittavissa se, että ryhmätyöskentelytaidot ovat kehittyneet pitkälle ja sitä kautta yhdessä tekeminen on luonnollinen toimintamuoto. Oppilaiden ryhmätyöskentely erilaisissa tilanteissa oli hyvin sujuvaa ja oppilaat selvästi nauttivat vuorovaikutteisesta toiminnasta. Yhdessä oppiminen on tällöin merkityksellistä ja ryhmän sosiaaliset suhteet nähdään voimavarana, jota hyödynnetään ryhmän toiminnassa (Rantala 2006, 165). Vaikka ryhmän toimintaa ohjaavat eniten koululaiset, myös pienten lasten ajatuksille annetaan tilaa ja pyritään huomioimaan niitä. Kun jokin lapsen keksimä asia tai idea on koko ryhmän mielestä hyvä, lapsi kokee onnistumisen elämyksen ja saa myös rohkeutta tuoda omia ajatuksiaan esille muulloinkin. Ryhmässä pyritään tasapainoiseen toimintaan, jossa oppilaat voivat jakaa asiantuntijuutta. Vuorovaikutteisessa, sosiaalisessa ympäristössä oppilaat voivat myös oppia toinen toisiltaan tietoja, taitoja ja erilaisia käyttäytymismalleja (Peltonen & Ruohotie 1992, 68). Vuorovaikutustaidot kehittyvät etenkin tilanteissa, joissa täytyy pohtia yhdessä jotakin pulmaa. Kun ryhmällä on jokin yhteinen päämäärä, sitä tavoitellaan yhdessä toimimisella. Tällöin ryhmätyöskentelyssä korostuvat jaettu asiantuntijuus ja kompromissien tekeminen. Kompromissien tekeminen ei ole aina helppoa, mutta iso ryhmä kasvattaa oppilaita, jolloin he ymmärtävät, että aina ei voi saada omaa tahtoaan läpi. Oppilaiden täytyy oppia kuuntelemaan

toinen toistaan, jotta keskustelutilanteissa voitaisiin päästä yhteiseen ratkaisuun. Tämä vaatii lapsilta myös argumentaatiotaitoja, sillä omia näkemyksiään täytyy osata puolustaa.

Koulutuvan toiminnallisuus nojautuu pitkälti leikkiin ja seikkailuun. Erona kuitenkin lasten yksinään tapahtuvaan leikkiin on se, että aikuinen leikkii lasten mukana. Tämä tuo leikkiin tavoitteellisuutta ja tällöin voidaankin puhua *pedagogisesta leikistä*. Pedagogisen leikin onnistuneet ratkaisut ovat kiinni opettajan herkkyydestä ja kyvystä oivaltaa lasten leikkiä, jolloin opettajan on kyettävä suunnittelemaan toimintaa sen edetessä ja tutkia erilaisia mahdollisuuksia (Hakkarainen 2002, 110). Koulutuvan opettajat ovat asettaneet lasten leikkitoiminnalle tavoitteita, sekä yksilöllisiä että ryhmän yhteisiä. Yksilölliset tavoitteet liittyvät itsesäätelytaitoihin, mielipiteen ilmaisuun, sosiaalisiin taitoihin ja itsetunnon vahvistamiseen. Ryhmän yhteisiä tavoitteita ovat muun muassa ryhmätyöskentelytaitoihin liittyvät tekijät, kuten ystävällisyys, kompromissien teko, kilpailuvietin vähentäminen ja itseilmaisuus. Tämän lisäksi tavoitteissa painottuu leikin kautta oppiminen, kielelliset valmiudet, leikin riemu, heittäytyminen, mielikuvituksen käyttö ja äänenkäyttö. Opettajat painottavat toiminnan lähtökohtana elinikäisen oppimisen tavoitteita. Toimintaa ei ohjaa oppiaineiden sisällöt, vaan oppiainesisältöjä liitetään toiminnan eri kohtiin, sinne minne ne luontaisesti sopivat. Näin pedagoginen leikki säilyy tärkeimpänä toiminnan lähtökohtana. Sisällöllisiä oppimisen tavoitteita on mahdollista tuoda leikkiin, mutta ne ovat alisteisessa asemassa leikkiin nähden, jolloin leikkitoiminta edellyttää opettajalta perinteisen opetussuunnitelman purkamista ja sopeutumista leikin logiikkaan ja sen sanelemiin erilaisiin käännteisiin (Hakkarainen 2002, 109–110). Leikkiä ja seikkailua sisältävä toiminta on lapsille tärkeää ja nämä elementit selkeästi motivoivat lapsia. Tämä selviää aineistosta ryhmähaastattelusta ja toiminnan kuvauksesta. Olennaista motivaation kannalta on se, että lapset saavat valita itse miten leikkiä toteutetaan, vaikka lähtökohta ja aihe olisi opettajan asettama (Hakkarainen, 1990, 1).

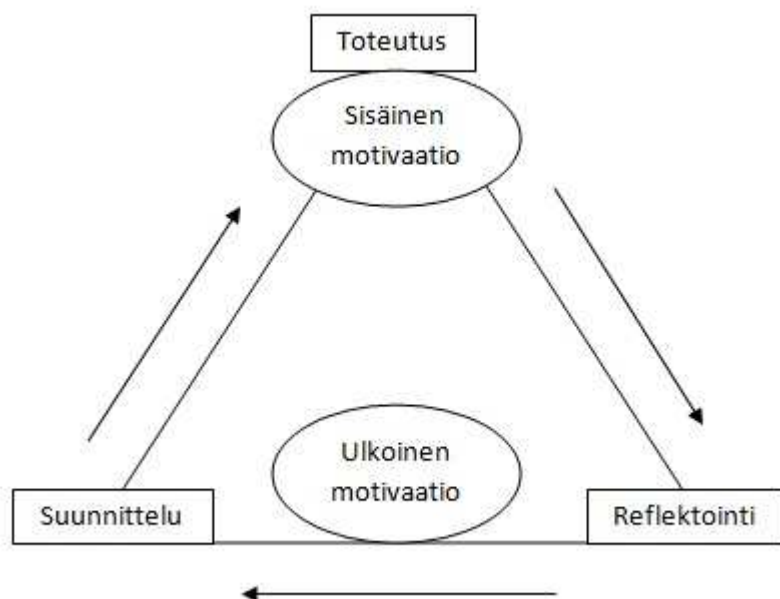
Leikkimaailma on koulutuvan tapa toteuttaa pedagogista leikkiä käytännössä. Siinä lapset pääsevät seikkailemaan jonkin tietyn sadun tapahtumiin ja pääsevät myös tapaamaan sadun hahmoja. Tällöin tavoitteellisesta leikistä tehdään todellinen, fyysisesti käsin kosketeltavissa oleva leikkiympäristö, jossa lapset ja aikuiset voivat leikkiä yhdessä (Lindqvist 1998, 80). Tilanne on hyvin erilainen verrattuna siihen, että lapsille vain luettaisiin jotakin satua ja sitä käytäisiin läpi esimerkiksi keskustelemalla. Lapset pääsevät elämään ja kokemaan Leikkimaailmaa ja sen tapahtumia. Lähtökohta on jo itsessään hyvin motivoiva, mutta Leikkimaailmassa on tiettyjä piirteitä, joilla lasten mielenkiinto pysyy yllä. Lasten suhde ympäristöön on usein draamallinen, sillä lasten leikkeihin sisältyy satujen tematiikkaa ja erilaisia perusristiriitoja (Lindqvist 1998, 80). Opettajien haastattelussa tuli ilmi, että Leikkimaailman motivoivana lähtökohtana on jokin ristiriita tai ongelma, jota ryhmä alkaa yhdessä ratkaista. Saman havainnon pystyin tekemään

videoaineistosta. Oppilaat alkoivat välittömästi suunnitella, minne tulisi lähteä, jotta sadun hahmon avuksi päästäisiin nopeasti. Keväällä 2013 toteutetussa Vaahteratuvan väki ja Kivihovin kirous - Leikkimaailmassa yksi tarinan hahmoista on saanut kirouksen ja hän pyytää oppilailta apua. Ristiriita tai ongelma toimii kimmokkeena ja saa lapset toimimaan ja suunnittelemaan. Lisäksi motivoivana tekijänä toimii Leikkimaailman rakenteluvaihe, jossa opettajat pyrkivät saamaan tietoa oppilaiden odotuksista Leikkimaailmaa kohtaan. Näin he pystyvät rakentamaan Leikkimaailmaan lapsille mieluisia asioita ja pidettyä lasten motivaatiota yllä.

Draamalliseen leikkitoimintaan tarvitaan jokin juoni, suunnitelma ja tapahtumien kulku, jotta leikki kehittyisi eteenpäin (Lindqvist 1998, 81). Opettajien haastattelussa tuli ilmi, että alussa todettu ongelma ei kanna pitkälle ellei Leikkimaailmassa ole *yllättäviä elementtejä*, jotka pitävät lasten kiinnostusta yllä. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset hahmot, joita lapset tapaavat tai erilaiset tilanteet. Yllättävät hahmot tai tilanteet voivat olla lasten toivomia ja rakenteluvaiheessa ilmoittamia hahmoja tai paikkoja. Esimerkiksi ensimmäinen paikka, jossa lapset vierailivat ja ensimmäinen hahmo, jonka he tapasivat, luotiin oppilaiden toiveiden perusteella. Yllättävät tilanteet voivat olla jännittäviä ja ne sisältävät monesti onnistumisen ja pettymyksen tunteita. Jos lapset eivät tapaa odottamaansa hahmoa, he luonnollisesti ovat pettyneitä. Kun oppimiseen liitetään tunteita, merkityksellisintä on niiden laatu ja merkitys (Sura 1998, 44).

Yllättävien elementtien lisäksi oppilaita motivoivat *Leikkimaailman vaiheet*, joita he pääsevät itse toteuttamaan. Näissä vaiheissa oppilaat suunnittelevat toimintaa, toteuttavat toimintaa sekä reflektovat sitä. Kun lasten annetaan tehdä valintoja, he valitsevat sellaisia työtapoja, jotka kiinnostavat heitä (Uusikylä 2002, 52). Lasten suunnittelulla on tärkeä merkitys motivaation kannalta, sillä aikuiset toteuttavat Leikkimaailmaa lasten suunnitelmien mukaan. Jos suunnittelua ei ole tehty kunnolla, ei siitä voi seuratakaan mitään erityistä. Kun lapset ymmärtävät suunnittelun merkityksen itse toiminnan kannalta, he jaksavat panostaa siihen. Itse toiminta on kuitenkin niin motivoivaa, että oppilaat pitävät siitä kiinni sellaisissakin tilanteissa, missä joudutaan toteamaan, että suunnitelmasta jäi puuttumaan jokin tärkeä osa, joka estää Leikkimaailman jatkumisen. Opettajat eivät kuitenkaan halua antaa lapsille helppoja vaihtoehtoja. Heidän mielestään lapset tiedostavat, että Leikkimaailma ei voi olla koko ajan pelkkää kivaa, varsinkaan jos suunnitteluun ei ole haluttu panostaa. Suunnitteluvaiheessa odotettavissa oleva kiva toiminta ja ryhmän paine muodostavat ulkoisen motivaation suunnitteluvaiheelle. Kun verrataan suunnitteluvaiheen ja itse toteutusvaiheen motivaatiota, on toteutusvaiheen toiminta parhaimmillaan hyvin sisäisesti motivoitunutta. Tällaisessa tilanteessa motivaatiota on mahdollista pitää yllä tehtävän oman kiinnostuksen ja nautinnon kokemuksen kautta (Deci & Ryan 2004, 15). Lapset saattavat uppoutua Leikkimaailman tapahtumiin niin täysillä, että pääsevät varsinaiseen flow-kokemukseen.

Esimerkiksi vierailu Kyöpelinvuorella oli tällainen Leikkimaailmakerta, jossa lapset saivat elämyksiä ja onnistumisen kokemuksia. Olennaista toiminnan onnistumisessa oli hyvin tehty suunnitelma, jossa jokaisella lapsella oli itse valittu rooli. Näissä rooleissa lapset pyrkivät toimimaan ryhmän yhteiseksi hyväksi ja silloin myös henkilökohtaiset mielihalut pystyttiin sivuuttamaan. Lasten motivaation kannalta on siis tärkeää löytää syy-yhteys Leikkimaailman suunnittelun ja toteutuksen välillä. Kuviossa 4 on nähtävissä Leikkimaailman vaiheet ja niissä näkyvä motivaatio.



Kuvio 4. Motivaation ilmeneminen Leikkimaailman eri vaiheissa

Oppilaat törmäävät Leikkimaailmassa myös tilanteisiin, joissa heidän tekemänsä suunnitelma ei yksinkertaisesti toimi. Näissä tilanteissa korostuvat itsesäätelytaidot (ks. Zimmerman 2003, luku 2.5.2). Ongelmatilanteiden ratkominen pettymyksen jälkeen saattaa vaikuttaa melko ylivoimaiselta. Tällöin virheistä pyritään oppimaan ja toimintaa jatketaan suunnittelemalla seuraavaa vaihetta. Leikkimaailmaan kuuluu tärkeänä osana oman toiminnan reflektointi. Itsereflektion avulla pystytään muuttamaan uskomuksia ja ohjata kokeilemaan uusia asioita. (Ruohotie 1998, 90.) Leikkimaailman intensiivisyyden takia arviointia on välillä vaikea suorittaa, sillä monesti lapset tarvitsevat tauon pitkän leikkisession jälkeen. Opettajat toivatkin esille sen, että oppilaiden istuttaminen arviointituokioon pitkän leikkisession jälkeen on välillä melko mahdotonta. Tästä syystä lapsilla on reflektointipaperit, joihin he voivat kirjoittaa ja piirtää ajatuksiaan Leikkimaailmasta myöhemmässä vaiheessa. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että lapsi palaa koettuihin asioihin ja prosessoi niitä. Lopuksi näistä reflektiopapereista kootaan lapsille omat kirjaset. Näin jokaiselle lapselle jää konkreettinen muisto yhdessä käydyistä seikkailuista.

8 POHDINTAA

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen luotettavuutta sekä sitä, millaisia loppupäätelmiä tutkimuksesta voidaan tehdä ja mitä uutta tietoa tutkimus toi. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastelen laadullisessa tutkimuksessa käytettäviin luotettavuuskriteereihin pohjaten. laadullisessa tutkimuksessa käytettäviä luotettavuusmittareita, kuten validiteettia ja reliabiliteettia. Viimeisessä osassa esitän tutkimuksen aikana heränneitä jatkotutkimusaiheita.

8.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkija tekee tutkimusprosessin alkuvaiheessa valintoja, jotka vaikuttavat siihen, miten aineistoa käsitellään ja tulkitaan. Tutkimusongelmat vaikuttavat menetelmien ja analyysin valintaan. Tutkimuksen tekemisessä pyritään luonnollisesti välttämään virheiden tekemistä, mutta silti tutkimusten luotettavuudessa ja pätevyyydessä on eroja. Tästä syystä tutkimuksissa tulisi aina arvioida niiden luotettavuutta. Luotettavuutta voidaan arvioida erilaisilla käsitteillä, kuten validiteetilla ja reliabiliteetilla. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, onko mittaustulokset toistettavissa. Reliabiliteetilla puolestaan viitataan siihen, kuinka ei-sattumanvaraisia tutkimustuloksia saadaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 216–226.)

Tapaustutkimuksessa validiteettia pystytään parantamaan triangulaation avulla, jolloin tutkimuksessa käytetään erilaisia aineistonkeruumenetelmiä erilaisista lähteistä (Moore, Lapan & Quartaroli 2012, 265; Riemer 2012, 182). Käytin omassa tutkimuksessani aineistotriangulaatiota, jossa aineisto muodostui observointivideoista, opettajien haastattelusta sekä muista dokumenteista, kuten opettajien lokikirjoista, observointipäiväkirjasta ja ryhmälle asetetuista tavoitteista. Näin pystyin lähestymään tutkittavaa aihetta monesta näkökulmasta. (Hirsjärvi ym. 2009, 228.) Tutkimuksessa yhdistyivät observoinnilla saadut suorat ja välittömät havainnot, opettajien näkemykset sekä omista havainnoistani tehdyt päätelmät. Pyrin myös lisäämään tutkimukseni luotettavuutta raportoimalla sen eri vaiheista hyvin tarkasti (Hirsjärvi ym 2009, 227). Tapaustutkimuksen tekemisessä on pidetty ongelmallisena tieteellisestä näkökulmasta sitä, että siitä ei voi tehdä selkeitä yleistyksiä, koska on tutkittu vain yhtä tapausta (Flyvbjerg 2011, 304). Vaikka tutkimukseni tarkoituksena ei ole tehdä universaaleja yleistyksiä, on tutkimustuloksista mahdollista

tehdä joitakin yleistyksiä ja päätelmiä empirian ja teorian vuoropuhelun avulla. Tätä voidaan arvioida siirrettävyyden tai ulkoisen validiteetin avulla eli sillä, millä tavoin tutkimus pystyttäisiin toistamaan jossain toisessa yhteydessä (Guba & Lincoln 1989, 241). Koska tarkastelen tutkittavaa ilmiötä monelta kannalta, pitkällä aikavälillä, on aineistosta mahdollista tehdä myös yleistyksiä, esimerkiksi lapsia motivoivista tekijöistä. Tapaustutkimuksen raportointi on kuvailevaa, jos se sisältää yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta kohteesta. Kuvailun lisäksi voidaan pyrkiä myös selittämään tutkittavaa tapahtumaa tai ilmiötä. (Moore ym. 2012, 266.) Pyrin kuvailemaan tutkittavaa kohdetta ja sen tapahtumia mahdollisimman tarkasti sekä selittämään niitä. Tämän jälkeen tein tulkintoja. Empirian ja teorian vuoropuhelusta syntyy oivaltava tulkinta, joka toteutuu silloin, kun tutkija hallitsee aineistonsa ja kykenee rakentamaan siitä tutkimuskysymysten kannalta uutta tietoa sekä ymmärrystä lisäävän kokonaisuuden (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8).

Tutkimuksessani on myös etnografisia piirteitä, sillä aineiston kerääminen tapahtui kymmenellä eri observointikerralla. Etnografisen tutkimuksen vahvuutena on arjen prosesseihin lähelle pääseminen eli pienten asioiden ja yksittäisten toimintojen ja tekojen huomaaminen toiston kautta. (Palmu 2007, 172). Ulkoisen reliabiliteetin avulla arvioidaan luotettavuutta siinä, että olisiko toisen tutkijan mahdollista toistaa tutkimus ja päätyä samanlaisiin tuloksiin. Sisäisellä reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, miten helposti toinen tutkija pystyisi päättämään samanlaisiin tuloksiin saman aineiston perusteella. (Riemer 2007, 182–183.) Koska aineistoni perustuu pitkälti toiminnan havainnointiin ja siitä tehtäviin päätelmiin, pyrin ymmärtämään tutkittavaa kohdetta ja sen toimintaa mahdollisimman tarkasti. Tässä auttoi opettajien haastattelu, jonka rakenteen muodostin tekemieni havaintojen pohjalta. Näin sain opettajien haastattelun kautta vahvistettua omia käsityksiäni. Haastattelurungon muodostamisessa pyrin kuitenkin välttämään kysymyksillä arvottamista, jotta sain mahdollisimman rehellisiä vastauksia opettajilta. Koska olen pyrkinyt aineistossa rehellisyyteen ja asioiden kuvaamiseen sellaisena kuin ne todellisuudessa näyttäytyvät, uskon, että myös toisen tutkijan olisi mahdollista saada samanlaisia tuloksia. Näin myös sisäinen reliabiliteetti vahvistuu.

Vaikka tutkijan täydellinen objektiivisuus ja omista arvoista irti sanoutuminen on mahdotonta, tulee tutkimuksen vaiheissa pyrkiä objektiivisuuteen eli vahvistettavuuteen (Guba & Lincoln 1989, 242). Pyrin tutkimuksen aikana lähestymään aihetta niin objektiivisesti kuin mahdollista. Tässä auttoi se, että en tiennyt tutkimuksen kohteesta alkuvaiheessa juuri mitään.

8.2 Mitä uutta tietoa tutkimus toi?

Tapaustutkimukseen liittyy epistemologinen kysymys: mitä yhdestä tapauksesta voidaan oppia? (Metsämuuronen 2006, 91). Vaikka tapaustutkimuksella ei tavoitella universaaleja yleistyksiä, voidaan tutkimustuloksista pyrkiä oppimaan jotakin. Näin saadaan uutta tietoa tutkittavan ilmiön kenttään. Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät motivoivat lapsia toiminnallisessa oppimisessa ja Leikkimaailmassa. Tutkimuksen kohteen erityisyyden takia ei voida ajatella, että ratkaisu kouluissa piileviin motivaatio-ongelmiin ratkeaisi automaattisesti pedagogisella leikillä. Kysymys on enemmän siitä, *millainen on lapsen rooli oppimistilanteissa*.

Oppiaineiden sisältöjen painottuessa, lasten aktiiviselle toiminnalle ja sen kautta koetuille oppimisen elämyksille, jää hyvin vähän tilaa. Toiminnallisessa oppimisessa pystytään liittämään toiminnan tavoitteet leikkiin ja lapsen omaan kokemusmaailmaan, jolloin oppiminen on lapsilähtöistä, merkityksellistä ja motivoivaa. Lapsen aktiiviseen rooliin kuuluu se, että hän ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Kun lapsi on aktiivisessa roolissa ja saa itse tuottaa oppimistapahtumaa, hänen itsesääätelytaitonsa kehittyvät erityisellä tavalla. (ks. Zimmermanin itsesääätelyprosessin vaiheet 2003, luku 2.5.2) Itsesäätelyn kehittymisen kannalta on hyvin tärkeää, että lapsi oppii itse asettamaan toiminnalleen tavoitteita, pystyy tarkkailemaan omaa toimintaansa sekä refleктоimaan sitä. Itsesäätelytaitojen kehittyessä myös motivaatio paranee. Mitä varhaisemmassa vaiheessa lapsi oppii kehittämään itsesäätelytaitojaan, sitä nopeammin hän omaksuu oppimaan oppimisen taitoja, jotka ovat erityisen tärkeitä koulumotivaation kehittämisessä. Tästä syystä lasten itsesäätelytaitojen kehittämiseen tulisi kiinnittää huomiota jo päiväkodissa ja esiopetuksessa.

Vaiheittain etenevässä leikkitoiminnassa (Leikkimaailma) on etuna se, että ryhmän yhteisellä toiminnalla ja sen refleктоimisella voidaan ohjata myös ryhmän pieniä jäseniä refleктоimaan omaa toimintaa ja oppimistaan. On tärkeää huomata, että pienetkin lapset kykenevät tähän kun heille annetaan siihen sopivia työkaluja. Leikkimaailman vaiheittain eteneminen (suunnittelu, toiminta, refleктоinti) toteuttaa itsesäätelyprosessin vaiheita, jolloin lapsi oppii pienestä pitäen ennakoimaan ja refleктоimaan omaa toimintaa. Kouluissa ja päiväkodeissa tulisi näin ollen hyödyntää tavoitteellista, pedagogista leikkiä sekä toiminnallisen oppimisen muotoja, jotka ohjaavat lasta oman toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja refleктоimiseen.

8.3 *Jatkotutkimusaiheita*

Tutkimusta tehdessä törmäsin monille tutkijoille tuttuun, rajaamisen ongelmaan. Motivaatiotutkimuksen laajuus yllätti. Laajuudessaan se antaa mahdollisuuksia lähestyä ja tutkia aihetta monella tavalla. Yksi mielenkiintoinen perspektiivi olisi tutkia tyttöjen ja poikien motivaatiossa olevia eroja. En kokenut omassa tutkimuksessani tarpeelliseksi lähteä erittelemään tyttöjen ja poikien motivaatioeroja, mutta voisi olla mielenkiintoista tutkia aihetta etenkin siitä näkökulmasta, millä tavoin erilaiset oppimisympäristöt ja menetelmät vaikuttavat tyttöjen tai poikien motivaatioon.

Toinen jatkotutkimusaihe nousi mieleeni usein Koulutuvalla vieraillessani ja keskustellessani siellä työskentelevien opettajien ja ohjaajien kanssa. Suomessa opettajan työ nähdään vahvasti autonomisena ja itsenäisenä, jolloin kouluissa tapahtuva opettajien välinen yhteistyö saattaa jäädä hyvin pinnalliseksi. Koulutuvan moniammatillinen työyhteisö sai minut pohtimaan sitä, voisiko opettajien keskinäistä yhteistyötä jollakin tapaa lisätä ja kehittää. Olen kuullut puhuttavan pariopetuksesta ja luokista, joissa toimii erityisopettaja luokanopettajan lisäksi. Jostain syystä opettajat haluavat pitää oman luokkansa itsellään. Olisi mielenkiintoista tutkia opettajien välistä yhteistyötä moniammatillisissa tiimissä. Ehkä tällaisia kokeiluita voisi olla tulevaisuudessa enemmän.

Tutkin motivaatiota pienten lasten, erityisesti esi- ja alkuopetusikäisten, näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista tietää, miten toiminnallisia oppimismenetelmiä voisi toteuttaa tämän kaltaisessa mittakaavassa myös vanhempien lasten kanssa. Voisi tutkia esimerkiksi perinteisiä oppimismenetelmiä käyttävän luokan motivaatiota ensin sellaisenaan ja toiminnallisten oppimismenetelmien lisäämisen jälkeen, ja verrata oppilaiden motivaatiota näissä tilanteissa. Tämän kaltaisesta tutkimuksesta voitaisiin saada arvokasta tietoa siitä, miten toiminnallisia oppimismenetelmiä pystyttäisiin hyödyntämään myös tavallisessa luokassa. Näin olisi ehkä mahdollista kannustaa luokanopettajia kokeilemaan monipuolisemmin erilaisia opetusmenetelmiä omassa opetuksessa.

9 LÄHTEET

Atkinson, P. & Hammersley, M. 1998. Ethnography and Participant Observation. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks (Calif.): Sage, 110.

Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä Teoksessa Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105.

Boekaerts, M. 2009. Goal-Directed Behavior in the Classroom. Teoksessa Wentzel, K. & Wigfield, A. (toim.) *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 105.

Bredikyte, M. 2011. *The Zones of Proximal Development in Childrens Play*. Oulun yliopisto.

Briggs, M. & Hansen, A. 2012. *Play-based Learning in the Primary School*. Los Angeles, Calif.: Sage.

Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota ja tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–34.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2002. *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester (N.Y.): University of Rochester Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2009. Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being. Teoksessa Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (toim.) *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 171–172.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1998. Entering The Field of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2.
- Elkind, D. 1996. Työ on tuskin lasten leikkiä.. Teoksessa Jantunen, T. & Rönnerberg, T. (toim.) *Anna lapsen leikkiä*. Jyväskylä: Atena, 110–112.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Flyvbjerg, B. 2011. Case Study. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 304.
- Gilbert, I. 2002. *Essential Motivation in the Classroom*. London: RoutledgeFalmer.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. *Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. 1990. *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. 6. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski E. 2012. *Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Hännikäinen, M. 2004. Leikki lasten oppimisympäristönä. Teoksessa Piironen, L. (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Porvoo: WSOY, 362.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 163.

Hänninen, R. 2003. Leikki: ilmiö ja käsite. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jantunen, T. 1996. Esiopetuksen lapsilähtöisyys. Teoksessa Jantunen, T. & Rönöberg, P. Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena, 11.

Jäntti, R. 2010. Vaahteratuvan väki ja Kivihovin kirous. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Kalliala, M. 2000. Leikistä kiinni. Teoksessa Tarkkonen, T. Leikki kaikkialla. Helsinki: Cultura, 2.

Kivi, T. 1995. Oppimisen ytimessä. Helsinki: Opetushallitus.

Korhonen, R. 1998. Mitä on esiopetus? Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) Toiminnallinen oppiminen: toiminnallisen oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Rauma: Rauman opettajankoulutuslaitos, 13–14.

Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO koululaistutkimus (HBSC-Study). Helsinki: Opetushallitus.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 9.

Luoma, P., Karjalainen, T. P. & Reinikainen, K. 2006. Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – esimerkkinä NVivo 7. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 454.

Macintyre, C. 2012. Enhancing Learning Through Play. Toinen painos. London: Routledge.

Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 17, 92–94.

Moore, T., Lapan, S. & Quartaroli, M. 2012. Case Study Research. Teoksessa Lapan, S., Quartaroli, M. & Riemer, F. (toim.) Qualitative Research: An Introduction to Methods and Designs. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 265–266.

Mäkitalo, Å., Jakobsson, A. & Säljö, R. 2009. Learning to Reason in the Context of Sosioscientific Problems: Exploring the Demands on Students in "New" Classroom Activities. Teoksessa Kumpulainen, K., Hmelo-Silver, C.E. & César, M. (toim.) Investigating Classroom Interaction: Methodologies in Action. Rotterdam; Taipei: Sense, 8.

Palmu, M. 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-V. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen aanlyysiin. Tampere: Tampere University Press, 172.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsingissä: Otava.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Helsinki: WSOY.

Pintrich, P. & Ruohotie, P. 2000. Conative Constructs and Self-Regulated Learning. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education.

Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Renshaw, P. D. 2004. Dialogic Teaching, Learning and Instruction: Theoretical Roots and Analytical Frameworks. Teoksessa Linden, J.L. van der & Renshaw, P. Dialogic Learning: Shifting

Perspectives to Learning, Instruction, and Teaching. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; Boston, 8.

Riemer, F.J. 2012. Ethnographic Research. Teoksessa Lapan, S.D., Quartaroli, M.T. & Riemer, F.J. (toim.) Qualitative Research: An Introduction to Methods and Design. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 182-183.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu: tutkimus tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) 2002. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 6–25.

Salminen, H. & Salminen, J. 1986. Lastentarhatoiminta – osa lapsuuden historiaa. Jyväskylä: Gummerus.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. painos. Helsinki: Tammi.

Schunk, D., Pintrich, P. & Meece, J. 2008. Motivation in Education: Theory, Research, and Application. 3. painos. Upper Saddle River (N.J.): Pearson/Merrill Hall.

Stake, R. E. 1998. Case Studies. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. Strategies of Qualitative Inquiry. Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Sura, S. 1998. Toiminnallisuus alkukasvatustieteen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. Toiminnallinen oppiminen: oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Rauma: Rauman opettajankoulutuslaitos, 44–50.

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press.

Ten Dam, G., Volman, M. & Wardekker, W. 2004. Making Sense Through Participation: Social Differences in Learning and Identity Development. Teoksessa Linden, J.L. van der & Renshaw, P. Dialogic Learning: Shifting Perspectives to Learning, Instruction, and Teaching. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; Boston, 67.

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota ja tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–52.

Van Boxtel, C. 2004. Studying Peer Interaction From Three Perspectives: The Example of Collaborative Concept Learning. Teoksessa Linden, J.L. van der & Renshaw, P. Dialogic Learning: Shifting Perspectives to Learning, Instruction, and Teaching. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; Boston, 130.

Vygotski, L. S. 1932. Ajattelu ja kieli. Suom. Helkamo, K. & Koski-Jänner, A. 1982. Espoo: Weilin+Göös.

Weiner, B. 1992. Human Motivation - Metaphors, Theories and Research. 2. painos Newbury Park (Calif.): Sage.

Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (toim.) 2009. Handbook of Motivation at School. New York: Routledge.

Wigfield, A. & Eccles, J. (toim.) 2002. Development of Achievement Motivation. San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (toim.) 2003. Educational Psychology: A Century of Contributions. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (toim.) 2008. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and applications. New York: Lawrence Erlbaum.

Sähköiset lähteet:

Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985, 2000. Self-Determination Theory. An Approach to Human Motivation and Personality.

Viitattu 12.12.2012.

<http://www.selfdeterminationtheory.org/theory>

Jyväskylän yliopisto

Viitattu 12.12.2012

<https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2012/12/tiedote-2012-12-11-12-11-18-647920>

Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos

Viitattu 14.4.2013

<https://ktl.jyu.fi/ktl/timss-pirls>

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Viitattu 12.12.2012

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV -Menetelmäopetuksen tietovaranto.

Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

Viitattu 12.2.2012.

<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>

LIITE 1

Aikataulu

JOULUKUU – tutkimussuunnitelman palautus – läslähteiden hankkimista – teoriaosion kirjoittamista - observointikertojen suunnittelua	vko 49 Teoriaosaa ja tutkimussuunnitelmaa varten lähteitä, tutkimussuunnitelman työstämistä
	vko 50 Tutkimussuunnitelman työstäminen ja palautus
	vko 51 Teoriaosan kirjoittamista
	vko 52 Lomailua/Teoriaosan kirjoittamista
TAMMIKUU – teoriaosion kirjoittamista – observoinnit/videoinnit koulutuvalla – analyysiä observoinneista – haastattelurungon tekeminen	vko 1 Teoriaosan kirjoittamista, observointien suunnittelua
	vko 2 Observointia Koulutuvalla/ Teoriaosion kirjoittamista
	vko 3 Observointia ja videotintia Koulutuvalla, teoriaosion kirjoittamista
	vko 4 Observointien/videoinnin analyysiä
HELMIKUU – oppilaiden ja opettajien haastattelut – alustavaa analyysiä haastatteluista – mahdollisten lisähaastatteluiden tekeminen – kirjoittamista	vko 5 Observoinnin/videoon analyysiä, haastattelurungon tekeminen
	vko 6 Oppilaiden ja opettajien haastattelut
	vko 7 Haastatteluiden litterointia, kirjoittamista
	vko 8 Alustavaa analyysiä haastatteluista, kirjoittamista
MAALISKUU – syväanalyysi, tyypittely, luokittelu – aineiston analyysin yhdistäminen teoriaan – kirjoittamista	vko 9 Haastatteluiden analyysiä, kirjoittamista
	vko 10 Haastatteluiden analyysiä, kirjoittamista
	vko 11 Analyysiosion tarkempi rakentuminen, kirjoittamista
	vko 12 Analyysiosan kirjoittamista
HUHTIKUU – aineiston analysoimista – kirjoittamista – tulosten kirjoittaminen – loppupäätelmien kirjoittaminen	vko 13 Analyysiosan kirjoittamista
	vko 14 Päätelmien tekoa, teorian yhdistämistä tuloksiin
	vko 15 Tutkimuksen tulosten kirjoittamista
	vko 16 Tutkimuksen tulosten kirjoittamista/Loppupäätelmien kirjoittamista
TOUKOKUU - gradun viimeistelyä - gradu tarkastettavaksi!	vko 17 Gradu esitarkastukseen!
	vko 18 Gradu valmis!

LIITE 2

Haastattelurunko

1. Mitkä tekijät teidän mielestä motivoivat lapsia Leikkimaailmassa? Eniten motivoivat tekijät?
2. Motivoiko Leikkimaailma itsessään vai tarvitsevatko lapset jonkin selkeän tavoitteen, jolla heitä motivoidaan Leikkimaailmaan?
3. Miten arvioitte Leikkimaailmaa siinä, miten lasten motivaatio on sisäisesti säädeltyä tai ulkoisesti säädeltyä?
4. Minkälainen merkitys motivaation kannalta on teidän mielestä siinä, että oppilaat saavat itse suunnitella omaa toimintaansa/ toteuttaa omaa toimintaansa/ arvioida toimintaa (reflektointi)?
5. Onko oppilaiden motivaatiossa havaittavissa eroa, kun siirrytään toiminnallisesta oppimisesta niin sanottuun tavalliseen luokkaopetukseen? (äidinkieli ja matematiikka)
6. Millä keinoilla lasten itsesäätelytaitoja voidaan kehittää Leikkimaailmassa ja toiminnallisessa oppimisympäristössä?
7. Miten toiminnalliseen opetukseen saadaan sisällytettyä opetussuunnitelman tavoitteita? Miten näitä tavoitteita saadaan lasten omiksi tavoitteiksi?

LIITE 3

Tutkimuslupa 1

Puolimatkan koulu

Hyvinkään kaupunki

Tutkimuslupahakemus

Olen Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelija ja pääaineeni on kasvatustiede. Haen tutkimuslupaa opintoihini kuuluvaa pro gradu – tutkielmaa varten.

Tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena on selvittää, voidaanko kokemuksellisella ja toiminnallisella opetuksella vaikuttaa oppilaiden motivaatioon. Suunnitelmana olisi kerätä aineistoa koulutuvassa observoimalla leikkimaailma – toimintaa ja videoida sen eri vaiheita sekä käyttää ohjaajilla jo olemassa olevaa videomateriaalia. Observointien ja videoiden pohjalta olisi tarkoitus tehdä haastattelurunkoa sekä oppilaita että opettajia varten. Aineisto olisi tarkoitus kerätä tammikuun ja helmikuun aikana. Suunnitelmana on myös, että tutkimus olisi valmis toukokuussa.

Tulen käsittelemään tutkimuksen aineistoa ehdottoman luottamuksellisesti eikä oppilaiden tai ohjaajien nimiä tulla julkaisemaan tutkimuksen raportoinnissa. Oppilaiden vanhemmille on lähetetty tutkimuslupapyynnöt, jolloin he voivat halutessaan kieltäytyä lapsensa osallistumisesta tutkimukseen.

Tampereella 9.1.2013

Laura Ilvesoksa

LIITE 4

Tutkimuslupa 2

Tampereen yliopisto
luokanopettajakoulutus

Hyvät oppilaiden vanhemmat!

Olen Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelija ja teen pro gradu –tutkielmaa lasten koulumotivaatiosta. Tarkoitukseni on tutkia, miten toiminnallinen ja kokemuksellinen opetus vaikuttaa oppilaiden koulumotivaatioon. Tutkimus olisi tarkoitus toteuttaa tammi-helmikuun aikana kahdessa osassa. Ensimmäisessä osassa observoin ryhmää sekä videoin ja toisessa osassa haastattelen oppilaita ryhmissä.

Olen valinnut Puolimatkan koulutuvan tutkimukseni kohteeksi ja haluan tutkia erityisesti leikkimaailma –toimintaa. Täten pyydänkin teiltä lupaa toteuttaa tutkimusta lapsenne kohdalla. Videoinnin ja haastattelun avulla saatuja tietoja tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja niitä ei välitetä eteenpäin. Minua sitoo vaitiolovelvollisuus eikä oppilaiden nimiä tulla julkaisemaan tutkimuksessa.

Kiitän teitä jo etukäteen yhteistyöhalukkuudesta. Jos jokin jäi askarruttamaan mieltänne, minua voi lähestyä sähköpostitse. Vastaan mielelläni kysymyksiinne.

Ystävällisin terveisin,

Laura Ilvesoksa

laura.ilvesoksa@uta.fi

----- -opettajalle palautettava osio- -----

Annan luvan videointiin ja haastatteluun.

☐

En anna lupaa videointiin ja haastatteluun.

☐

Oppilaan nimi: _____

Vanhemman allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____